
Studienerfolg und Metakognition

— eine empirische Untersuchung zur Qualität von Lern- und Studienbedingungen chinesischer Studierender in Deutschland

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

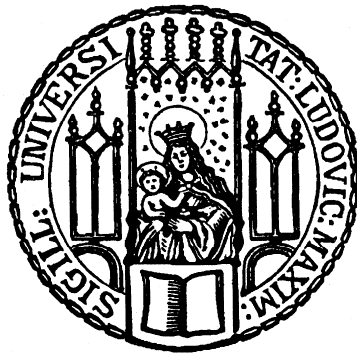
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität

im Fach Deutsch als Fremdsprache

vorgelegt von

Miao Liu

München, März 2012



Betreuung der Arbeit und Erstgutachter: Prof. Dr. Jörg Roche

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Tag der mündl. Prüfung : 28. 06. 2012

Abstrakt

Chinesische Studierende bilden mit 24,414 die größte Gruppe von ausländischen Studierenden in Deutschland (Anzahl 2010. Wissenschaft Weltoffen 2011). Sie sind mit Schwierigkeiten in vielen Bereichen konfrontiert. Doch was heißt für sie Studienerfolg im Auslandsstudium? Welche Faktoren beeinflussen ihren Studienerfolg? Inwiefern helfen ihnen Lernstrategien und Selbstreflexion? Spielt, wie angenommen, die Kultur – ihre spezifische Lerntradition - eine große Rolle für den Studienerfolg? Im Rahmen dieser vorliegenden empirischen Arbeit wurde unter anderem der Zusammenhang zwischen Studienerfolg einerseits, aufgegliedert in Noten und Leistung, Kompetenz und Integration, und Metakognition andererseits untersucht. Ihr liegt ein fachübergreifendes Konzept zugrunde, das bildungspolitische und pädagogische Ansätze in sich zu vereinigen versucht. Vor allem wurde versucht, über die genaue Definition jeglicher Begriffe die aufgeworfenen Fragen zu beantworten. Studienerfolg und Metakognition werden in einem größeren Kontext erfasst und die daraus abgeleiteten Hypothesen begründet. Durch diese quantitative empirische Untersuchung konnte wie erwartet festgestellt werden, dass Metakognition stark mit Studienerfolg korreliert. Über diesen Befund hinaus wird eine neue Ausrichtung der Betreuung von ausländischen Studierenden, besonders der chinesischen im Blick auf die entsprechenden Maßnahmen angeregt.

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Abbildungen

Verzeichnis der Tabellen

Vorwort

1. Thematische Hinführung	1
<i>1.1 Hintergrund der akademischen Internationalisierung - Werte und Zielsetzung von Hochschulbildung</i>	
<i>1.2 Thematische Hinführung</i>	
<i>1.3 Geschichte und bildungspolitische Entwicklung des Auslandsstudiums</i>	
1.3.1 Die Tradition Deutschlands als Gastland für Studierende	
1.3.2 Chinesische Studierende in Deutschland	
<i>1.4 Zielsetzung und Aufbau</i>	
<i>1.5 Eingrenzung und Anmerkung zu Forschungsliteratur und –gegenstand</i>	
2. Forschungsstand	11
<i>2.1 Im englischsprachigen Raum</i>	
<i>2.2 Im deutschsprachigen Raum</i>	
<i>2.3 Unterschiede zu den bisherigen Untersuchungen</i>	
3. Hochschulbildung, Bildungssysteme und die chinesischen Studierenden	17
<i>3.1 Die Hochschulbildung – Besonderheiten</i>	
<i>3.2 Bildungssysteme im Ost und West</i>	
3.2.1 Tradition und Hintergrund	
3.2.2 Unterschiede im Bildungssystem in China und Deutschland	
3.2.2.1 Wissen, Wissenserwerb und -bewertung	
3.2.2.2 Wissensressourcen	
3.2.2.3 Kommunikationsstil	
<i>3.3 Herausforderungen ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen</i>	
3.3.1 Anforderungen in der Hochschule im Allgemein	
3.3.2 Kulturschock und kulturelle Adaption	
3.3.3 Sprache	
3.3.4 Akademische Aneignung	
4. Theoretische Grundlagen	40
<i>4.1 Studienerfolg</i>	
4.1.1 Irrtum und Fehldefinition	
4.1.2 Neue Begriffsbestimmung und Kriterien	

4.2 College Student Development Theory

4.2.1 Geschichte und Hauptströmung

4.2.2 Intellectual and Ethical Development (Perry 1970)

4.2.3 College Student Development Theory: The Seven Vectors (Chickering 1969)

4.3 Integration

4.3.1 Prozess und Eigenschaften

4.3.2 Relevanz für die vorliegende Arbeit

4.3.3 Integration in der Bildung

4.3.4 Politische Maßnahmen

4.3.4.1 MIPEX

4.3.4.2 Sinus-Studie

4.3.4.3 SVR-Integrationsbarometer

4.3.4.4 Integrationsindikatoren für Österreich

4.3.5 Integrationsindikatoren im Kontext des Auslandsstudiums

4.4 Kompetenz

4.4.1 Definition und Klassifizierung

4.4.2 Ansätze der vorliegenden Arbeit

4.5 Interkulturelle bzw. Transkulturelle Kompetenz

4.5.1 Begriffsableitung

4.5.2 Multi-, Inter- und Transkulturalität

4.5.3 Verbreitender Gebrauch der Begrifflichkeit Interkulturalität

4.5.4 Interkulturelle Kompetenz – Generik

4.5.5 Interkulturelle Kompetenz – Komponente

4.6 Identitätsbildung

4.6.1 Definition

4.6.2 Abgrenzung des Forschungsgegenstands durch zwei Kontexte

4.6.2.1 Identitätsbildungen von Minderheiten bei der Integration

4.6.2.2 „Identity development of college students“

4.6.3 Relevanz

4.7 Metakognition

4.7.1 Definition

4.7.2 Metakognition und Lernstrategien bzw. das selbstgesteuerte Lernen

4.7.3 Metakognition und Reflexion bzw. kritisches Denken

4.7.3.1 Definition

4.7.3.2 Aspekte bzw. Fertigkeiten

4.7.3.3 Problemlösen

4.7.4 Metakognition und Integration bzw. Interkulturelle und transkulturelle Kompetenz

4.7.5 Metakognition und Identitätsbildung

4.7.6 Metakognition und ihre Relation zu Studienerfolg - Das Modell

5. Fragestellung, Modell und Hypothesen118

5.1 Relevanz und Forschungsfragen

5.2 Das Modell

5.3 Hypothesenableitung

5.3.1 Modellbezogene Hypothese bzw. Indikatoren

5.3.2 Aus anderen Studien abgeleitete Indikatoren

5.3.3 Indikatoren zu demographischen Faktoren

6. Empirische Untersuchung	124
6.1 Forschungsmethoden und Vorgehen	
6.1.1 Rücklaufquote	
6.1.2 Stichprobe	
6.2 Fragebogenkonstruktion bzw. Messung der Variablen	
6.2.1 Messung des Studienerfolges	
6.2.1.1 Messung der Noten/Leistung	
6.2.1.2 Messung der Integration	
6.2.1.3 Messung der Kompetenz	
6.2.2 Messung der Metakognition	
6.2.2.1 Messung der Lernstrategien	
6.2.2.2 Messung der Reflexion	
6.3 Statistische Anmerkungen	
7. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse.....	157
7.1. Zusammenfassung der einzelnen Variablen	
7.2. Korrelationsanalysen	
7.3. Regressionsanalysen	
8. Weitführende Diskussion	227
9. Ergebnisse und Zusammenfassung	233
10. Schlussfolgerung und Ausblick	237
 Bibliografie	 240
Anhang	270

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1. Eisbergmodell zu sichtbaren und verdeckten Handlungsaspekten im deutschen akademischen Spektrum	24
Abbildung 2: Abbildung 2: Komponenten des Studienerfolges im Auslandsstudium	45
Abbildung 3: Abbildung 3: MIPEX - „Benchmarking“. Gesamtergebnis	64
Abbildung 4: MIPEX - „Benchmarking“. Beispiele Österreich und Deutschland	64
Abbildung 5: Sinus-Studie: Personen mit Migrationshintergrund	66
Abbildung 6: Sinus-Studie: Die Migrantenmilieus in Deutschland 2007	66
Abbildung 7: Kritisches Denken als Prüfung von Annahmen und als metakognitive Kontrolle	107
Abbildung 8: Modell zur Zusammenwirkung von Problemlösen und kritischem Denken	110
Abbildung 9. Aufbau der Untersuchung: Relation zwischen Metakognition und Studienerfolg im Auslandsstudium	116
Abbildung 10. Aufbau der Untersuchung: Relation zwischen Metakognition und Studienerfolg im Auslandsstudium	120
Abbildung 11. Integrationsindikatoren	129
Abbildung 12. Häufigkeitsanalyse Item 161	158
Abbildung 13. Ergebnis Item 163	159
Abbildung 14. Ergebnis Item 56	159
Abbildung 15. Ergebnis Item 53	161
Abbildung 16. Steudiagramm Kompetenz mit Alter	162
Abbildung 17. Häufigkeitsanalyse Item 62	163
Abbildung 18. Balkendiagramm Item 62	163
Abbildung 19. Häufigkeitsanalyse Item 63	164
Abbildung 20. Boxplot Item 63	164
Abbildung 21. Häufigkeitsanalyse Item 70	165
Abbildung 22. Boxplot Item 70	165
Abbildung 23. Häufigkeitsanalyse Item 57	166
Abbildung 24. Häufigkeitsanalyse Item 60	166
Abbildung 25. Häufigkeitsanalyse Item 75	167
Abbildung 26. Häufigkeitsanalyse Item 76	167
Abbildung 27. Häufigkeitsanalyse Item 85	168
Abbildung 28. Häufigkeitsanalyse Item 80	169
Abbildung 29. Häufigkeitsanalyse Item 82	169
Abbildung 30. Häufigkeitsanalyse Item 81	169
Abbildung 31. Häufigkeitsanalyse Item 78	171
Abbildung 32. Balkendiagramm Item 78	171

Abbildung 33. Balkendiagramm Item 78	172
Abbildung 34. Balkendiagramm Item 78	173
Abbildung 35. Häufigkeitsanalyse Item 96	174
Abbildung 36. Häufigkeitsanalyse Item 99	174
Abbildung 37. Häufigkeitsanalyse Item 87	175
Abbildung 38. Häufigkeitsanalyse Item 89	175
Abbildung 39. Häufigkeitsanalyse Item 90	176
Abbildung 40. Häufigkeitsanalyse Item 1	177
Abbildung 41. Häufigkeitsanalyse Item 130	177
Abbildung 42. Häufigkeitsanalyse Item 104 mit Fachrichtung 13. Maschinenwesen	180
Abbildung 43. Häufigkeitsanalyse Item 104 mit Fachrichtung 14. Informatik	180
Abbildung 44. Häufigkeitsanalyse Item 104 mit Fachrichtung 15. Elektrotechnik	180
Abbildung 45. Häufigkeitsanalyse Item 18	181
Abbildung 46. Häufigkeitsanalyse Item 18 mit Item 111 Freundeskreis: Chinesen	182
Abbildung 47. Häufigkeitsanalyse Item 18 mit Item 111 Freundeskreis: Deutschen	182
Abbildung 48. Häufigkeitsanalyse Item 18 mit Item 111 Freundeskreis: andere Ausländer	182
Abbildung 49. Häufigkeitsanalyse Item 13	183
Abbildung 50. Häufigkeitsanalyse Item 7 mit Item 111 Freundeskreis: Chinesen	184
Abbildung 51. Häufigkeitsanalyse Item 7 mit Item 111 Freundeskreis: Deutschen	184
Abbildung 52. Häufigkeitsanalyse Item 7 mit Item 111 Freundeskreis: andere Ausländer	184
Abbildung 53. Häufigkeitsanalyse Item 79	185
Abbildung 54. Häufigkeitsanalyse Item 133	186
Abbildung 55. Häufigkeitsanalyse Item 133 mit Item 164	186
Abbildung 56. Häufigkeitsanalyse Item 134	187
Abbildung 57. Häufigkeitsanalyse Item 141	187
Abbildung 58. Balkendiagramm Item 141 mit Aufenthalt in Deutschland	188
Abbildung 59. Balkendiagramm Item 141 mit Geschlecht	188
Abbildung 60. Häufigkeitsanalyse Item 145 mit Geschlecht: männlich	189
Abbildung 61. Häufigkeitsanalyse Item 145 mit Geschlecht: weiblich	189
Abbildung 62. Balkendiagramm Item 156	190
Abbildung 63. Häufigkeitsanalyse Item 102	191
Abbildung 64. Häufigkeitsanalyse Item 105	191
Abbildung 65. Häufigkeitsanalyse Item 107	192
Abbildung 66. Häufigkeitsanalyse Item 108	192
Abbildung 67. Häufigkeitsanalyse Item 104	193
Abbildung 68. Häufigkeitsanalyse Item 110	193
Abbildung 69. Häufigkeitsanalyse Item 111	195
Abbildung 70. Häufigkeitsanalyse Item 113	196
Abbildung 71. Häufigkeitsanalyse Item 114	196
Abbildung 72. Häufigkeitsanalyse Item 117	197
Abbildung 73. Häufigkeitsanalyse Item 119	199

Abbildung 74. Häufigkeitsanalyse Item 121	199
Abbildung 75. Häufigkeitsanalyse Item 122	199
Abbildung 76. Häufigkeitsanalyse Item 157	201
Abbildung 77. Häufigkeitsanalyse Item 159	201
Abbildung 78. Häufigkeitsanalyse Item 160	202
Abbildung 79. Häufigkeitsanalyse Item 24	203
Abbildung 80. Häufigkeitsanalyse Item 31	205
Abbildung 81. Häufigkeitsanalyse Item 33 mit Abitur-Abschluss in China	206
Abbildung 82. Häufigkeitsanalyse Item 33 mit Bachelor-Abschluss in China	206
Abbildung 83. Häufigkeitsanalyse Item 33 mit Master-Abschluss in China	207
Abbildung 84. Häufigkeitsanalyse Item 35	207
Abbildung 85. Häufigkeitsanalyse Item 35 mit Abitur-Abschluss in China	208
Abbildung 86. Häufigkeitsanalyse Item 35 mit Bachelor-Abschluss in China	208
Abbildung 87. Häufigkeitsanalyse Item 35 mit Master-Abschluss in China	208
Abbildung 88. Häufigkeitsanalyse Item 44	209
Abbildung 89. Häufigkeitsanalyse Item 48	210
Abbildung 90. Häufigkeitsanalyse Item 51	210
Abbildung 91: Streupunktdiagramm kognitive und metakognitive Lernstrategien	212
Abbildung 92. Häufigkeitsanalyse Item 135	213
Abbildung 93. Häufigkeitsanalyse Item 137	213
Abbildung 94. Häufigkeitsanalyse Item 145	214
Abbildung 95. Boxplot Lernstrategie und Note	219
Abbildung 96. Streupunktdiagramm Lernstrategie und Note	219
Abbildung 97. Streupunktdiagramm. Metakognition und Akademische Aneignung	223
Abbildung 98. Berechnung 1 des Studienerfolges	223
Abbildung 99. Berechnung 2 des Studienerfolges	224

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1. Studierhochschulen der Bundesländer der Probanden	126
Tabelle 2. Studierfächer der Probanden	127
Tabelle 3. Messung der interkulturellen Kompetenz im englischsprachigen Raum	138
Tabelle 4. Gruppierung nach Aufenthalt der Probanden	157
Tabelle 5. Ergebnis Item 53	160
Tabelle 6: "Great Importance" (Xiong & Spencer-Oatey 2006)	173
Tabelle 7. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 1. Andere Geisteswissenschaften	178
Tabelle 8. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 2. Sprach- und Literaturwissenschaft	178
Tabelle 9. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 3. Sozialwissenschaft	179
Tabelle 10. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 8. Jura	179
Tabelle 11. "Great Difficulty" (Xiong & Spencer-Oatey 2006)	198
Tabelle 12. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung	205
Tabelle 13. SPSS – Korrelationsergebnis	211
Tabelle 14. SPSS – Korrelationsergebnis	216
Tabelle 15: Korrelationen zwischen LIST-Fragebogen mit Variablen unter Studienerfolg	218
Tabelle 16. Korrelation mit Studienerfolg_1 und Metakognition	224
Tabelle 17. Korrelation mit Studienerfolg_2 und Metakognition	224
Tabelle 18. Linearer Regression mit Studienerfolg_1 als abhängiger Variable	225
Tabelle 19. Linearer Regression mit Studienerfolg_2 als abhängiger Variable	226

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde an der Fakultät Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation geschrieben.

Diese Arbeit habe ich als Chinesin mit Kraft und Interesse angefertigt. Mein ethnischer Hintergrund bietet mir die kulturelle Perspektive. Der elfjährige Aufenthalt in Deutschland hat meinen Horizont erweitert. Ich habe einen anderen Blickwinkel, auch um mich besser kennen zu lernen und gleichzeitig bewusst zu reflektieren – in meiner und in der deutschen Kultur. Dabei wecken Situation und Maßnahmen zur Bildungspolitik in China immer mein Interesse. Auf der einen Seite sehe ich die fehlende Wissenschaftspropädeutik in den chinesischen Hochschulen und Akademien als veränderungsbedürftigstes Phänomen etwa im Blick auf eine meines Erachtens dringend erforderliche Qualitätssicherung der Hochschulbildung oder der noch unzureichenden bildungspolitische Ziele oder auch hinsichtlich der unterentwickelten Sensibilität gegenüber dem Thema Plagiat – gerade auch im Vergleich mit der Debatte in Deutschland anlässlich der Politikerkandale im vergangenen Jahr. Auf der anderen Seite mache ich mir viele Sorgen um die Vernachlässigung der gesellschaftlichen Moral. Ich fühle mich verantwortlich und verpflichtet, die ich in Deutschland erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen zu vermitteln. „Ich bin eine Tochter aus dem Fernsten, aber eine Brücke zwischen zwei Kulturen, zwei Welten, zwei Vergangenheiten“¹. Dieses Zitat macht mir Mut und gibt mir Kraft, zumindest den Versuch zu wagen, künftig im Aufgabenbereich einer chinesischen Akademie aus mir das Beste zu machen.

Danken möchte ich an erster Stelle meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Jörg Roche, für die kompetente Betreuung der Arbeit. Begeistert von seiner Kompetenz gilt ihm mein voller Respekt.

Besonderer Dank gilt ferner dem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Rudolf Tippelt, für seine kompetenten Anregungen und für den netten sofortigen Empfang in seiner Kolloquiumsgruppe.

Danken möchte ich ferner André Klima aus dem statistischen Labor der LMU. Der professionellen Beratung von Herrn Dr. Matthias Springer habe ich auch zu danken, der mir oft mit Rat und Tat zur Seite stand.

Insbesondere möchte ich auch dir, Helga Eisenberger, Danke sagen für die Engelsgeduld, die du mit mir hattest, und die Nachmittage, in denen ich mit dir sprechen konnte; dadurch ist mein Aufenthalt in München zu einer wunderbaren Bereicherung in deutscher und Münchner Kultur geworden. Kajetan Fuchs, vielen Dank fürs sorgfältige Korrekturlesen und deine und Ediths warmherzigen Worten, die mich in schwierigen Zeiten ermutigten. Eure Unterstützungen liegen mir ganz am Herzen!

In besonderer Weise gedankt sei schließlich auch meinen Eltern und meiner kleinen Schwester. Noch immer gewährleisten sie mir und über all ständige Unterstützung und außergewöhnlichen Rückhalt.

München,
im Frühling 2012
Miao Liu

¹Benazir Bhuttos Rede in Oxford, 2005

1. Einführung

1.1 Hintergrund der akademischen Internationalisierung - Werte und Zielsetzung von Hochschulbildung

Ähnlich wie „Globalisierung“ die neue wirtschaftliche Herausforderung an nationale Wirtschaftssysteme kennzeichnet, wird mit dem Begriff der „Internationalisierung“ eine entsprechende Neuaufstellung der Hochschulen beschrieben. Dies gilt nicht nur für das deutsche Hochschulsystem, sondern für den gesamten europäischen Wissenschaftsraum (Bologna-Erklärung im Juni 1999) und auch – angesichts des Wettbewerbs der Hochschulsysteme aller Industrieländer und einiger Schwellenländer untereinander - weltweit. Internationalisierung zielt nicht nur auf Außenwirkung der Hochschulen, sondern ist selbst zum Motor der Studienreform geworden (BMBF. 16. Sozialerhebung DSW).

Die bildungspolitischen Reformvorschläge der letzten Jahre, die sich die Qualitäts- und Attraktivitätssteigerung sowie die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des „Hochschul- und Wissenschaftsstandortes“ Deutschland zum Ziel gesetzt haben, sind untrennbar mit dem Stichwort der „Internationalisierung“ verbunden (Moll 2004: 350). Viele Maßnahmen und neue Angebote werden durchgeführt, um dadurch wiederum eine erhöhte studentische Mobilität und einen höheren Ausländeranteil zu erreichen (DAAD 2000). Infolgedessen studieren an deutschen Universitäten immer mehr ausländische Studierende. Bis zum Jahr 2010 waren insgesamt 244.775 ausländische Studierende in Deutschland immatrikuliert (Studentenstatistik Statistisches Bundesamt 2010).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Ausgangslage deutscher Hochschulen wie folgt dar: Die Internationalisierung ist in den letzten 20 Jahren rasch fortgeschritten. Der Anteil von Studierenden aus dem Ausland lag in Deutschland im Jahr 2009 mit 9 % deutlich über dem OECD - Durchschnitt von 6 % (Pressemitteilung Nr.336 vom 14.09.2011, Statistische Bundesamt Deutschland). Anlässlich der DAAD-Tagung 2006 führte dazu der damalige Parlamentarische Staatssekretär für Bildung und Forschung aus:

„... internationaler Austausch ist eine Grundvoraussetzung für exzellente Hochschulen, Spitzenforschung und Innovation. ... Dazu brauchen wir internationale Kooperation und enge persönliche Kontakte zu den internationalen Eliten... Es geht also um langfristig angelegte strategische Partnerschaften, um eine gelungene Anknüpfung an international führende Wissenschaftssysteme und um den Zugang zu den weltweiten Talenten. Es geht auch darum, Verständnis für und Vertrautheit mit den Besonderheiten des deutschen Bildungs- und Wissenschaftssystems zu schaffen. Und schließlich geht es nicht nur um die Sicherung unserer Wettbewerbsfähigkeit; sondern auch um den bereichernden Dialog mit Menschen aus anderen Kulturkreisen, den Kontakt mit unterschiedlichen Wertesystemen, Sprachen und Traditionen und um ein besseres Verständnis füreinander“.

Es geht also durchaus auch um wirtschaftliche Interessen. Der Markt für Hochschulbildung hat sich dabei zum Wirtschaftsfaktor mit hohen Wachstumsraten entwickelt. Neben der studentischen Nachfrage beeinflussen die finanziellen Engpässe der Hochschulen und der steigende Bedarf an international erfahrenen Akademikern in wirtschaftlich relevanten Fachrichtungen die Internationalisierung der Hochschullandschaft (Hahn 2005).

Die globale Gesellschaft unterliegt einem zunehmend raschen Wandel. Werte, Moral und die Weltanschauungen der jüngeren Generationen verändern sich immer schneller mit der zunehmenden Globalisierung unter anderem in Folge des sich ausbreitenden Internets (Castells 2000: 5ff). Für Studierende im Ausland ergeben sich somit viele Fragen: Wie sollen sie sich verhalten? Welche Vorteile versprechen sie sich von einer vier- oder mehrjährige Ausbildung im Ausland? Inwiefern unterscheidet sich die westliche Hochschulbildung von der chinesischen insbesondere in Bezug auf deren Bildungsziele. Für Gurin und Kollegen (2004) steht die Vermittlung des „diversity“-Gedankens und von „Interkultureller Kompetenz“ im Mittelpunkt akademischer Bildungsziele:

“American society is more diverse now than at any previous time (Keller 2001). It is no surprise, then, that knowledgeable observers both inside and outside the academy say that an important goal of higher education is to prepare culturally competent individuals with the ability to work effectively with people from different backgrounds (Carnevale 1999; Mori 2000; Sandhu 1995, Smith & Schonfeld 2000)” (Gurin et al. 2004: 100).

Auch in China kommt Diversität auf Grund der sozio-ökonomischen Veränderungen, die in der Gesellschaft zu mehr Wohlstand und finanziellem Vermögen führen, auch kulturell mehr und mehr zum Ausdruck. Aber sie spielt noch keine große Rolle im Bereich der chinesischen Hochschulen. Diversität ist insbesondere noch kein Begriff in der Bildungsplanung.

Genauer noch weist Gurin et al. (2004) der Hochschulbildung folgende Funktionen zu: „encourage identity formation, cognitive growth, and preparation for citizenship“. Weiter hebt Sie als zwei Hauptziele „engagement in learning“ und „democracy“ hervor.

a. „Engagement in learning“ beinhaltet dabei die drei folgenden Komponenten:

- Growth in active thinking processes that reflect a more complex, less automatic mode of thought
- Intellectual engagement and motivation
- Growth in a broad range of intellectual and academic skills

b. Das Bewusstsein von „democracy“ (Vermittlung demokratischer Werte) wird anhand folgender Indikatoren erläutert:

- Perspective taking, which measures the motivation to understand other people's points of view
- Citizenship engagement, which measures motivation to participate in activities that affect society and the political structure, as well as actual participation in political and

community activities during college and in community service in the five years after leaving college

- Racial/cultural engagement, which measures cultural knowledge and awareness, and motivation to participate in activities that promote racial understanding
- Compatibility of differences, which includes the belief that basic values are common across racial and ethnic groups, and the belief that differences are not inevitably divisive to the fabric of society

(Gurin et al. 2004: 5)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Gurin et al. (2004) insbesondere drei Ziele als Aufgaben der Hochschulbildung sehen: die intellektuelle Ausbildung, die Vermittlung von Handlungskompetenzen und schließlich das Bewusstwerden der Interkulturalität. Letztgenannte spielt die entscheidende Rolle zur Förderung des „diversity“ Gedankens bzw. der interkulturellen Kompetenz.

Kanadische Forscher wie Knight (2003) teilen diese Sichtweise. Er verweist auf den Aspekt der “internationalization of higher education”:

“Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (Knight 2003).

Torres and Rhoads (2006) identifizieren im selben Kontext fünf elementare “manifestations of globalization”:

1. “One form is seen as “globalization from above” which is framed by the ideology of neoliberalism. Neoliberalism seeks to privatize processes and services for private capital.
2. Another form, an antithesis of the first, is “globalization from below” which is manifested by individuals, institutions and social movements that are actively opposed to what is perceived as corporate globalization.
3. A third form of globalization is represented by the movement and exchange of people and ideas and the influence this has on culture. It is associated with an internationalization of cultures and societies, or what Torres and Rhoads termed the “creolization” of the world.
4. The fourth form pertains to the globalization of human rights. There is a growing ideology of human rights now established in international systems and law. Cosmopolitan democracies and plural citizenship are prevalent within this form of globalization.
5. The fifth manifestation of globalization extends beyond markets, and is to some extent against human rights. It is the globalization of the international war against terrorism. It emphasizes security and a control of borders, people, capital and commodities.”

(Torres & Rhoads 2006: 20)

Zum dritten Punkt des Ideenaustauschs durch Globalisierung führen sie weiter aus:

„The third form, an exchange of ideas across cultures also affects all international students. The intercultural adaptation process involves identity change (Ting-Toomey 1999) and thus international students will return to their countries of origins different people from who they

were when they left. This has tremendous implications for the internationalization of cultures and societies. It also places a strong responsibility on universities to assist international students in their adaptation to a new culture and in their identity change processes" (Torres & Rhoads 2006).

Die internationale Orientierung ist für die deutschen Hochschulen mit dem Ziel, in Lehre und Forschung weltweit Spitze zu bleiben, zugleich Anspruch und Herausforderung. Die Studien- und Lehrangebote sollen neben akademischen Wissen auch Schlüsselqualifikationen und interkulturelle Kompetenzen vermitteln und so auf ein Leben in einer zunehmend globalisierten Welt vorbereiten. Der DAAD bietet ein Bündel von Maßnahmen und Programmen an, um die deutschen Hochschulen bei ihren Bestrebungen zur weiteren Internationalisierung zu unterstützen. Mit im Blick auf die jüngsten Reformen würde dies auch bedeuten, für noch mehr internationale Studierende attraktiv zu werden insbesondere dadurch, dass deren Studiensituationen stärker ins Blickfeld genommen und dementsprechend verbessert werden.

Bezug nehmend auf die von Torres & Rhoads (2006) im vierten Punkt der „manifestations“ postulierten „Cosmopolitan democracies and plural citizenship“ erläutern Gurin et al. (2004) wie folgt ihre These zu „diversity“:

„The conditions deemed important include the presence of diverse others and diverse perspectives; equality among peers; and discussion under rules of civil discourse. (...) students need to be citizens and leaders in a diverse democracy when they leave college: perspective taking, mutuality and reciprocity, acceptance of conflict as a normal part of life, capacity to perceive differences and commonalities both within and between groups in society, interest in the social world, and citizen participation. Theoretically, students educated in institutions that include students from varied backgrounds are more motivated and better prepared to be citizens and leaders in an increasingly heterogeneous democracy. However, to be prepared to participate effectively in the U.S. democracy and as global citizens, students need to understand the multiple perspectives inherent in a diverse situation, to appreciate the common values and integrative forces that incorporate differences in the pursuit of the broader common good, and to understand and accept cultural differences that arise in a racially and ethnically diverse society and world“ (Gurin et al. 2004: 5).

Somit wird die Bedeutung der „diversity“ als Zielsetzung der Hochschulbildung erklärt. Ob alle internationalen Studierenden dieses Ziel des westlichen pädagogischen akademischen Spektrums auch zu ihrer Zielsetzung machen, liegt in ihrem persönlichen Ermessen. Entscheidend ist, ein international geprägtes Umfeld bietet eine neue bzw. alternative Perspektive an, die zum Nachdenken bzw. Reflektieren anregt. Die vorliegende Untersuchung hat den Anspruch, zu ergründen, ob diese Chance so auch von chinesischen Studierenden erkannt wird und dieselben Zielsetzungen über den reinen Wissenserwerb hinaus im Studium verfolgt werden. Mit der zunehmenden Internationalisierung des

akademischen Lernumfelds als Ausgangssituation widmet sich die vorliegende Arbeit den Werten und Zielen im Ausland studierender Chinesen.

1.2 Thematische Hinführung

Die deutschen Hochschulen führen, wie 28 weitere europäischen Nationen auch, dem Bologna-Prozess folgend zahlreiche Reformen durch. Diese verfolgen drei Hauptziele: die Förderung von Mobilität, internationaler Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit. Eines der wichtigsten Ziele ist die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen; gemeint ist hier nicht nur die räumliche Mobilität, sondern auch etwaige Einschränkungen durch fehlende kulturelle Kompetenzen und die Mobilität zwischen Hochschulen und Bildungsgängen (vgl. Banscherus & Gulbins & Himpele & Staack 2009).

Der aktuelle Stand der Internationalisierung der der Studienlandschaft lässt sich u.a. an den aktuellen Zahlen des Hochschulinformationssystems (HIS 2011) ablesen. Mit Blick auf China sind folgende Daten hervorzuheben:

- Im Jahre 2010 sind 244.775 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert, das sind ca. 5.600 mehr als 2009. Damit nähert sich die Zahl wieder dem Höchstwert von 248.000 aus dem Jahre 2006. Unter allen Herkunftsländern steht China seit zehn Jahren unangefochten an erster Stelle. Mit großem Abstand folgen Russland, Polen und Bulgarien. (...) Die meisten Bildungsausländer unter den Absolventen 2009 kamen, wie schon seit 2002, aus China. Sie machen allein 16,6% aller betreffenden Bildungsausländer aus.
- Für China, Polen und Bulgarien sind im Vergleich zum Vorjahr fallende Studierendenzahlen zu verzeichnen. Dennoch behauptet China seinen Platz als das wichtigste Herkunftsland ausländischer Studienanfänger. Die Zahl der chinesischen Studienanfänger wuchs gegenüber 2008 um 9% auf über 5.600.
- In die Masterstudiengänge an den deutschen Hochschulen schreiben sich gegenwärtig vor allem Studierende aus China und Indien ein. Diese beiden Staaten stellen hier allein ein Viertel aller Bildungsausländer.
- Mit einem Anteil von 35% kommen die meisten ausländischen Mitarbeiter an deutschen Hochschulen zwar aus westeuropäischen Ländern. An der Spitze der Länderliste aber steht dennoch China, gefolgt von Österreich, Italien und Russland.
- China, Russland, Indien und die USA stehen auch in den drei Gefördertengruppen jeweils an der Spitze der Länderfolge. Dabei zeigt es sich, dass aus China und Indien vorrangig Postgraduierte nach Deutschland kommen.

(Quelle: Wissenschaft Weltoffen 2011)

Diese Daten verdeutlichen, welch hohen Stellenwert chinesische Studierende an deutschen Hochschulen einnehmen. Wie oben das Trend beschreibt, dass die Anzahl der chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen, nachdem jene seit Anfang der 90er Jahre

kontinuierlich anwuchs, seit 2006 rückläufig ist. Laut einer chinesischen Statistik würde jeder zweite, der in Deutschland studiert (hat), das Studium in Deutschland nicht weiter empfehlen (Auskunft durch „Chinese Service Center for Scholarly Exchange“). Als Gründe werden zumeist genannt: die lange Studiendauer, Sprachschwierigkeiten und Probleme mit dem sozialen Umfeld in Deutschland. Zahlen wie diese motivierten zu vorliegender Forschungsarbeit. Chinesische Studierende bilden zudem aus folgenden Gründen eine interessante zu erforschende Zielgruppe:

1. Sie sind als die größte Gruppe unter den ausländischen Studierenden in Deutschland repräsentativ.
2. Bei der TestDaF-Prüfung, die als Sprachzugangsprüfung fürs Studium in Deutschland gilt, schneiden sie am schlechtesten ab (Auskunft TestDaF-Institut).
3. Zugleich sind sie persönlich mit der größten Umstellung und entsprechenden Problemen konfrontiert, die auf den akademischen und sozio-kulturellen Hintergrund zurückzuführen sind wie Anforderungen in Lehrveranstaltungen, Integrationsschwierigkeiten, Kulturschock, Sprache, usw.
4. Nur ca. 1300 chinesische Studierende kehren jährlich nach ihrem Abschluss in Deutschland nach China zurück (Statistikangabe chinesischer Konsulat München). Die Anderen versuchen, in Deutschland kurz- oder langfristig zu arbeiten. Somit bilden sie einen wichtigen Teil von Ausländern in Deutschland mit hochqualifiziertem Abschluss.

In diesem Kontext versucht die vorliegende Arbeit, die Situation der chinesischen Studierenden in Deutschland näher zu analysieren und diese aus einer pädagogischen und soziokulturellen Perspektive zu diskutieren mit dem Ziel, wie sie den Studienerfolg in Deutschland meistern, insbesondere die damit verbundenen Herausforderungen überwinden können.

1.3 Geschichte und bildungspolitische Entwicklung des Auslandsstudiums

Zunächst lohnt ein Blick auf die historische Entwicklung des Auslandsstudiums in Deutschland. Nach einer allgemeinen Einführung in Deutschlands Geschichte als Gastland für ausländische Studierende folgt eine historische Skizze chinesischer Gaststudierender in Deutschland.

1.3.1 Die Tradition Deutschlands als Gastland für Studierende

Harris & Lavan (1992) führen zur europäischen Tradition des studentischen Austausches aus:

„There is nothing new about the participation of overseas students in the universities or the problems associated with them. Whether or not the account of King Henry III chastising the citizens of Cambridge for their lack of 'restraint and moderation' towards such students (Kinnell 1990: 1) is accurate, the tradition of the wandering scholar travelling Europe and studying in different universities antedates by many centuries contemporary preoccupations with credit transfer and mutual recognition procedures within European Higher Education“ (Harris & Lavan 1992).

Auch Dunlop (1966) erörtert,

“Ever since the first universities were founded in Italy and France the free interchange of ideas has been jealously guarded and, in their early days, the freedom of movement of students from university to university meant that one might start studying in Padua and later move on to Paris or Cordoba. Universities were used to having students from all over Europe in their midst“ (Dunlop 1966: 11).

Diese europäische Tradition des studentischen Austausches hat auch in Deutschland lange starke Wurzeln.

Die deutschen Universitäten waren von Anfang an für ausländische Studierende interessant. Dies mag ein Hinweis im Zusammenhang mit der Geschichte der Universität Prag verdeutlichen, gegründet 1348 (nach dem Vorbild der bereit 1174 gegründeten Universität Paris) und bis zum Beginn des 15. Jahrhunderts die wohl wichtigste Bildungsstätte des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation. 1850 stellte bereits Franz Palacky in seiner umfangreichen „Geschichte von Böhmen“ (Palacky 1850) fest, dass sie nicht nur Studenten aus Böhmen anzog, sondern auch aus Sachsen, Bayern, Schlesien und dem übrigen östlichen Reichsgebiet sowie aus Frankreich, England und Italien.

Außerhalb des östlichen Reichsgebietes, d.h. außerhalb des römisch-lateinisch geprägten Kulturraums, insbesondere in Russland dürfte man vermutlich erst Anfang des 18. Jahrhunderts mit den Reformbestrebungen Zar Peters I. (1672-1725), auf die modernen Lehr- und Lerninhalte insbesondere in Deutschland u.a. aufmerksam geworden sein. Als Beispiel könnte der Russe Michail Wassiljewitsch Lomonossow dienen, der zusammen mit zwei anderen russischen Studenten 1736 von der Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg nach Deutschland geschickt worden war, um an der Universität Marburg insbesondere Deutsch und Latein und an der Bergakademie Freiberg in Sachsen Chemie und Bergbau zu studieren.

Hundert Jahre später begab sich im Sommer 1840 ein anderer Russe nach Berlin, Michail Alexandrowitsch Bakunin, ein politischer Aktivist der sich Mitte des 19. Jahrhunderts neu konstituierenden Arbeiterbewegung um sich auf eine Professur in Moskau vorzubereiten

Diese Biografien deuten darauf hin, dass man im Ausland des 19. Jahrhunderts auf die neuen westlichen Denkweisen und Erkenntnisse in Deutschland, auch in den sich neu strukturierenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen, aufmerksam geworden war, und dass somit weitere ausländische Studenten auch deutsche Universitäten besuchten.

1.3.2 Chinesische Studierende in Deutschland

Yu-Dembksi (2007) erörtert die Geschichte der Chinesen in Deutschland. Sie beginnt Anfang des 19. Jahrhunderts mit in der Zeit nach den verlorenen Opiumkriegen mit dem 1880 gegründeten "Verein chinesischer Studenten" mit 40 Mitgliedern. Für den späteren Rektor der Pekinger Universität, Cai Yuanpei, war der Studienaufenthalt in Berlin und Leipzig um 1912 von großer Bedeutung. Er hatte deutsche Philosophie und Kulturgeschichte studiert und orientierte sich nach der Rückkehr bei seinen Reformbemühungen am Humboldtschen Bildungsideal. Zudem blieb er ein Förderer und Wegbereiter des deutsch-chinensischen studentischen Austauschs. 1923 sollen allein in Berlin etwa 1.000 Chinesen an der Technischen Hochschule, der Hochschule der Künste und der Friedrich-Wilhelm-Universität studiert haben. Das liberale Umfeld der Weimarer Republik bot chinesischen politischen Aktivisten die Chance, sich in der Heimat von Marx und Engels mit deren revolutionären Ideen zu befassen. Von März 1922 bis Herbst 1923 lebte auch der spätere Ministerpräsident Zhou Enlai in Berlin. Gemeinsam mit chinesischen Freunden rekrutierte er Studenten für eine kleine kommunistische Vereinigung, in die auch Zhu De aufgenommen wurde. Der spätere Gründer der Roten Armee hatte sich in Göttingen für Sozialwissenschaften eingeschrieben und nahm in Berlin an den großen antiimperialistischen Kundgebungen teil. Nach ihrer Gründung schlossen die Volksrepublik China und die DDR 1950 ein Kulturabkommen, durch das einige Hundert Chinesen zum Studium nach Ost-Berlin, Dresden, Jena, Leuna und Leipzig kamen. Doch mit dem Bruch zwischen der Sowjetunion und China Anfang der 60er Jahre wurde auch der kulturelle und akademische Austausch auf Eis gelegt. Erst 1980 schickte die chinesische Regierung wieder 100 Studenten in die Bundesrepublik Deutschland, die alle in kürzester Zeit das Studium absolvierten und mit der Promotion abschlossen (Yu-

Dembski 2007). Seit der Reform- und Öffnungspolitik studierten nun über 24.414 Chinesen in Deutschland (Anzahl 2010. Wissenschaft Weltoffen 2011).

1.4 Zielsetzung und Aufbau

Ziel der Arbeit ist die empirische Evaluation und Analyse der besonderen Situation chinesischer Studierender in Deutschland. Dabei wird untersucht, welche Faktoren deren Studienerfolg bedingen. Zugleich werden ihre soziale und kulturelle Integration, ihre Lernstrategien, ihre interkulturelle Kompetenz bzw. Identitätsbildung als Schwerpunkte untersucht. Über eine reine Darstellung hinaus, ist ein Schwerpunkt vorliegender Arbeit, Faktoren zu identifizieren, die mit Blick in die Zukunft eine Verbesserung der Lern- und Studiensituation chinesischer Studierender in Deutschland erlauben.

Die vorliegende Arbeit bedient sich ganzheitlicher Ansätze der Pädagogik und Lernpsychologie. Nach diesem ersten, zum Thema einführenden Kapitel bezieht sie den aktuellen Forschungsstand im englischen und deutschen Sprachraum mit ein (Kapitel 2). Kapitel 3 stellt die Unterschiede im Bildungssystem zwischen Deutschland und China dar, erörtert insbesondere die chinesische Studierende als Fokusgruppe und deren Herausforderungen. Das nachfolgende Kapitel 4 widmet sich den theoretischen Grundlagen und der Definition der einzelnen Komponenten der zu prüfenden Theorie, gefolgt von Kapitel 5, das die Fragestellung, den Forschungsaufbau und die Hypothesen der empirischen Untersuchung vorstellt. Das sechste Kapitel widmet sich dem empirischen Schwerpunkt der Studie. Ausgehend von den zu prüfenden Hypothesen werden die angewandten Messverfahren und die Durchführung der Erhebung detailliert beschrieben. Im letzten Teil des Kapitels werden die Hypothesen mit den Verfahren der Korrelations- und Regressionsanalyse empirisch überprüft. Die Ergebnisse werden im siebten Kapitel zusammenfassend dargestellt und diskutiert. Abschließend werden in weiteren Kapiteln Schlussfolgerungen abgeleitet sowie Implikationen für Studierende, Hochschulen, Politiker und die weitere Forschung skizziert.

1.5 Eingrenzung und Anmerkung zu Forschungsliteratur und –gegenstand

In der vorliegenden Arbeit wird das Studium von Bildungsausländern aus China behandelt. Bildungsinländer mit chinesischer Herkunft werden in der Umfrage nicht erfasst.

Die Zusammenstellung bisher publizierter Ergebnisse zu Forschungen über ausländische Studierende kommt vor allem aus Nordamerika. Die vorliegende Arbeit basiert auf Literaturquellen der US-amerikanischen Forschung hauptsächlich aus den 80er und 90er Jahren, da in dieser Zeit Untersuchungen über ausländische Studierenden in Nordamerika fokussiert durchgeführt worden sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass die USA ein Einwanderungsland sind; jegliche Normen und Werte beruhen auf einer spezifischen Tradition von vielen importierten Kulturen, was sich auch in der Wissenschaft und im Forschungsinteresse widerspiegelt. In Deutschland sind die damit verbundenen Themen gerade nicht dominant, aber im Zuge der aktuellen Integrationsdebatte durchaus von Relevanz (detailliert s. Kapitel 2. Forschungsstand).

Die Untersuchung der vorliegenden Arbeit betrifft Deutschland als Ganzes. Da die akademische Bildungskultur innerhalb Deutschlands eine gewisse Homogenität aufweist, werden spezifische kulturelle Unterschiede z.B. zwischen Groß- und Kleinstädten oder einzelner Bundesländer nicht berücksichtigt. Unabhängig von den Hochschulorten sind im Sample allein die Studienfächer als Variable von Interesse.

Die Arbeit konzentriert sich bewusst auf die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse chinesischer Studierender während ihres Aufenthalts in Deutschland. Persönlichkeitsmerkmale werden ausgeblendet, können jedoch durchaus von Interesse für eine eigene Untersuchung sein.

Eine Untersuchung der Einkommenssituation, der Wohnsituation oder der Erwerbstätigkeit neben dem Studium erfolgt bei dieser Untersuchung nicht. Ebenso wird die Thematik der Rückanpassung bei Rückkehr ins Heimatland bewusst ausgeblendet. Der Einschluss genannter Faktoren würde den Rahmen der Arbeit sprengen. (Näheres zur statistischen Untersuchung s. Kapitel 6).

2. Forschungsstand

Angesichts der im ersten Kapitel skizzierten Situation zur Internationalisierung und der kontinuierlich zunehmenden ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen ist dennoch in der deutschen Forschung, was die Erfahrungen und Einstellungen der ausländischen Studierenden betrifft oder deren Lernbedürfnisse und wie diese am besten erfüllt werden, ein Defizit festzustellen. Weder im pädagogischen Bereich zu deren Studienerfolg noch in der Sozialwissenschaft zu ihrer Integration lassen sich Untersuchungen finden, die sich der Thematik „Studienerfolg und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland“, widmen. Es werden daher erst einmal Forschungsarbeiten vor allem aus Nordamerika vorgestellt. Aus der begrenzten Auswahl im deutschsprachigen Forschungsraum werden einige deutsche Studien danach skizziert. Unterschiede und Forschungsbedarf der vorliegenden Arbeit werden daraus abgeleitet.

2.1 Im englischsprachigen Raum

Es sind in den letzten dreißig Jahren zahlreiche Publikationen auf Englisch veröffentlicht worden, die sich mit der Situation von internationalen Studierenden und deren Erfahrungen beschäftigen. Dabei registriert man außer der gängigen Bezeichnung, wie „international students“ und „overseas students“, noch andere Benennungen dieser Zielgruppe: „Ethnic Minority College Students“ bei Dennis & Phinney & Chuateco (2005) (gemeint sind Studierende aus der zweiten Generation der Migranten, meistens Bildungsinländer); „adolescent unaccompanied sojourners“ bei Kuo & Roysircar (2006) (gemeint sind die internationalen Studierenden, d.h. Bildungsausländer, auch einschließlich der internationalen High School Besucher).

Viel Aufmerksamkeit wurde schon seit den 60er Jahren dem potentiellen Einfluss der Hochschulbildung auf die Identitätsbildung der internationalen Studierenden geschenkt. Als Beispiele dienen Ansätze bzw. Modelle wie „Student Development in College: the Seven Vectors“ von Chickering (1969) und ihre neue Bearbeitung von Chickering & Reisser (1993). Sie liefern auch für die vorliegende Forschung eine theoretische Grundlage (s. Kapitel 4.2); Eriksons (1974) Modell zur Identitätsentwicklung bietet eine fundierte Basis sowie hilfreiche Erklärungs- und Analysemuster für psychologische pädagogische Themen. Die Bedeutung

der Entwicklung durch „self-concept“ während der Phase der Hochschulbildung ist auch schwerpunktmäßig untersucht worden (Fend 1991; Pascarella & Terenzini 2005).

Studien aus den USA zeigen außerdem die Bedürfnisse der internationalen Studierenden auf und dies für alle unterschiedlichen Bereiche. Liu (2001) fasst folgende Themen dazu zusammen: „perceived needs“ (Manese, Sedlacek & Leong 1988), „academic needs“ (Leong & Sedlacek 1986), „adjustment“ (Mallinckrodt & Leong 1992), „acculturation“ (Schumann 1978; Hansen 1998), „emotional well-being“ (Ying & Liese 1990, 1991; Parr, Bradley & Bingi 1992), „stress precipitators“ (Oropeza, Fitzgibbon & Baron 1991), „coping with stress“ (Leong, Mallinckrodt, & Kralj 1990), „help-seeking sources“ (Leong & Sedlacek 1986), „counseling style preferences“ (Exum & Lau 1988) und „perception of counselor credibility“ (Sodowsky 1991) (Liu 2001: 8).

Zum Thema Adaption der internationalen Studierenden haben viele Forscher beigetragen. Es lässt sich folgende Zusammenfassung von Gajdzik (2005) zu diesem Forschungsstand vorstellen: „adjusting to a new culture“ (Crittenden et al. 1992; Hubbard 1994). Dazu finden Matsumoto et al. (2001) in ihrer Forschung, dass schlechte Adaption Studienerfolg, Arbeitsperformance und soziale Beziehung beeinträchtigen (zitiert von Gajdzik 2005: 5). Andere Forschungsschwerpunkte liegen bei „emotional stress“ (Furukawa & Shibayama 1995; Pancer et al. 2000; Prichard & Wilson 2003) oder „communication problems“ (Gao & Gudykunst 1991; Okazaki-Luff 1991). Beide Variable werden als wichtig für die Adaption an das Studium gesehen.

Zhao (2002) postuliert die interkulturelle Sensitivität („intercultural sensitivity“) als Schlüsselkompetenz für internationale Studierende. Im Blick auf westliche Akademiker in China wird die kulturelle Adaptation während des Auslandsstudiums untersucht (Hutchings 2002; Oudenhoven et al., 2003). Sowohl Fuertes & Sedlacek (1994) als auch Tracey & Sedlacek (1985, 1987) finden, non-kognitive Variable wie positives Selbstkonzept (vgl. auch Deusinger 1986: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen) und Unterstützung von außen erweisen sich als wichtige Aspekte für die Adaption von internationalen Studierenden.

Antony (1992), Astin (1993) und Hyun (1994) führten Forschungen zur Campus-Kultur durch und zeigen, dass die Einbindung („involvement“) der Studierenden in einen Campus mit interkulturellem Umfeld vorteilhaft ist für das kulturelle Verständnis.

Zum Thema Integration bei internationalen Studierenden untersuchen die US-amerikanischen Forscher Bildungsinländer und liefern Ergebnisse in Bereichen wie kulturelle Adaption und ethnische Identitätsbildung (Dennis & Phinney & Chuateco 2005, Santiago 2006, Poyrazli 2003, Konno 2005). Sie vergleichen Bildungsausländer von unterschiedlichen Ethnien und ziehen Vergleich mit einheimischen Studierenden (z.B. „White“ & „Hispanic“ bei Phinney 2005). Da sich dabei die kulturellen Verständnisse und auch die Forschungsgruppe der Bildungsinländer zu der vorliegenden Arbeit unterscheiden, sind die Ergebnisse hierzu irrelevant.

Studien zu Aspekten von Diskriminierung und Vorurteilen gegenüber ausländischen Studierenden in der Gastgesellschaft zeigen einen negativen Einfluss auf deren Integration (Lay & Nguyen 1998; Ward 2001). Gründe nennt beispielsweise Berry (1997): Vorurteile sind ein Hauptgrund für Stress in der interkulturellen Interaktion. Speziell zu asiatischen Studierenden berichten Cabrera and Nora (1994) in ihrer Studie aus der Midwestern University, dass diese mehr negative rassistische Erfahrungen haben. Viele Forscher konstatieren auch, dass internationale Studierende und besonders chinesische Studierende mehr negative Erfahrung über Diskriminierung gesammelt haben (Hwang & Watanabe 1990; Kuo 1991).

Alle diese oben genannten Forschungen fokussieren lediglich immer auf einen Aspekt im Spektrum der internationalen Studierenden. Bedingt durch diese Einseitigkeit können deshalb die zusammenhängenden Relationen mehrerer Variablen nicht verbindlich untersucht werden. Die Forschungsschwerpunkte in den USA liegen hauptsächlich auf der kulturellen Adaption. Doch wie wirkt sich diese auf andere Bereiche aus wie den Studienerfolg? Die getrennt untersuchten Teilaspekte sind wegen der zerstreut auseinander liegenden Untersuchungen nicht zu einem Ergebnis zusammengeführt worden. Themen aus dem akademischen Kontext wie Studienerfolg bzw. Vergleichsstudien zu Lernsystemen werden bislang ignoriert.

2.2 Im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum wurden in der Vergangenheit Forschungen in diesem Bereich keine große Aufmerksamkeit geschenkt, vermutlich aus dem Grund, weil die Zunahme von ausländischen Studierenden erst seit 15 Jahren besteht. Ein Forschungsstand im Kontext des Studienerfolges bzw. eines Themas wie die „College Student Development“ (Chickering 1969)

lässt sich kaum feststellen. So findet sich keine spezielle Forschung zum Thema Studienerfolg. Studien bzw. Publikationen aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dem DAAD und dem Hochschulinformationssystem (HIS) fokussieren auf die Lebenssituationen der ausländischen Studierenden. Dabei stehen Förderungsmaßnahmen, Aktionsprogramme sowie Statistische Zahlen im Mittelpunkt.

Anfang 80er untersucht Abu Laila (1981) in Clausthal - Zellerfeld und Göttingen die Motive und Gründe für das Studium in Deutschland und die Lebenssituation der ausländischen Studenten. Sie legt dabei den Fokus auf die sozialen Kontakte zur deutschen Bevölkerung. Kotenkar (1980) befragt die ausländischen Studenten an der Universität Frankfurt auch zum Thema Lebenssituation. Er untersucht die Konflikte der Studenten mit den Normen und Werten in Deutschland. Beide Studien befassen sich mit der Anpassung an die Studien- und Lebensbedingungen. Auch Chen (1995) untersucht die Anpassung fernostasiatischer Studierende in Deutschland. Dabei sieht sie die sprachlichen Differenzen als wichtige Barriere für die Überwindung von Konfrontationsschwierigkeit.

Ein Forschungsstand zum Thema Lernstrategien bei internationalen Studierenden lässt sich allerdings auch nicht feststellen. Lernstrategie als wichtiger Faktor des Studienerfolges im Auslandsstudium bleibt unberührt.

Das Thema Studienerfolg bei internationalen Studierenden wurde bislang nur als nebensächlicher Gegenstand behandelt. Diesbezüglich wurde einem unklar definierten Studienerfolgsbegriff gefolgt, der weder im Kontext des Auslandsstudiums noch eines interkulturellen Umfelds verwendet wurde (mehr dazu s. Kapitel 4.1).

2.3 Unterschiede zu den bisherigen Untersuchungen

Obwohl es die oben genannten Forschungen über ausländische Studierende mit empirischen Methoden gibt, werden fast keine tiefen Perspektiven in dieser Thematik aufgezeigt. Solche Studien zeichnen sich eher durch ihren Charakter als Bericht / Report aus. Es findet sich keinerlei Hinführung zur Problematik, was „Studienerfolg“ bedeutet im Kontext des Auslandsstudiums und was ihn beeinflusst. Auch bezüglich der Frage nach der Bedeutsamkeit von „Interkultureller Kompetenz“, „Identitätsbildung“ in Zusammenhang mit „Integration“ und „Kompetenzentwicklung“ präsentiert sich die Forschungslage mit Lücken.

Die genannten Arbeiten weisen Merkmale von Berichten, Reporten bzw. Auftragsstudien auf und leisten primär eine eher übersichtliche Darstellung von Lebens- bzw. Studiensituationen. Sie zeigen trotz des gestiegenen Anspruchsniveaus oftmals nicht unerhebliche Mängel auf:

- Sie legen viel Wert auf die Auswahl und die Art der über die ausländischen Studenten gesammelten Daten, insbesondere auch der Allgemeindaten wie Alter, Geschlecht, finanzielle Quellen, Wohnsituation, Sprachschwierigkeit, Studiensituation, soziale Kontakte sowie psychische Probleme, etc., die nur ein vordergründiges unzusammenhängendes Bild darstellen und kein zu generalisierendes Ergebnis.
- Zentrale Begriffe wie Integration, Adaption, Studienerfolg werden unkritisch und undefiniert verwendet. Ohne ausführliche Zieldefinition führt es daher auch nicht zu systematischen Operationalisierungen in den Untersuchungen.
- Sprache wird immer als zentrale Hürde der Nicht-Integration gesehen. Keine Bezüge werden hergestellt zu anderen, möglicherweise ausschlaggebenderen Faktoren wie der Fähigkeit zur Reflexion bzw. den daraus sich entwickelnden Ansatz von Lernstrategien.
- Sie fassen einzelne Aspekte zusammen und ziehen keine relevanten Schlussfolgerungen, regen somit auch zu keinen Strategien und Verbesserung an. Es finden sich keine verwertbaren Untersuchungen, die eine zusammenstellende ganzheitliche Analyse dieser Thematik zulassen würden.
- Der Umfang der Forschungen ist klein und eingeschränkt. Die meisten Forschungen sind eher beschreibend als evaluativ und analytisch.
- Viele Studien tendieren zu einer zusammenfassenden Darstellung bzw. Analyse von Studierenden aller Nationalitäten. Wegen der Heterogenität der ausländischen Studierenden sind Untersuchungen zu Studienerfolg bzw. Unterschieden im akademischen System bzw. in den Bildungsidealen zwischen Deutschland und dem jeweiligen Heimatland eigentlich nicht möglich. Außerdem ist es mehr als fragwürdig, wenn Studien, die über asiatische Studierende forschen, die jeweiligen distinkten chinesischen oder vietnamesischen Charakteristiken generalisierend interpretieren.
- Außerdem ignorieren viele Studien auf der konzeptuellen Ebene kulturelle Faktoren wie Weltsicht, kulturelle Orientierung bzw. soziales Wertsystem des internationalen Studierenden, die aber bei der Ergebnisinterpretation eine wichtige Rolle spielen.
- Wichtig ist noch, dass die zugrunde liegenden Theorien bei vielen Forschungen vernachlässigt werden, die aber wesentlich als Grundlage solcher Forschungen dienen sollen und mit deren Hilfe die Forschung erst Teil des Komplexes der humanistischen Wissenschaft wird.

Zusammenfassend ist bezüglich der Forschungen festzustellen, dass es an theoriefundierten, ganzheitlich angelegten Untersuchungen fehlt. Angesichts der zahlenmäßig starken Mängel scheint es schon deshalb notwendig, die Frage zum Studienerfolg der chinesischen Studierenden neu aufzugreifen. Insbesondere müssen dabei Theoriegrundlagen der charakteristischen Entwicklung von Hochschulstudierenden mit berücksichtigt werden. Studienerfolg muss neu definiert werden, somit kann er als Ausgangspunkt der Forschungsinteressen dienen. Nicht nur die Sprache, sondern auch andere Gründe spielen beim Studienerfolg eine Rolle. Sowohl kulturelle als auch akademische Adaption müssen berücksichtigt werden. Interkulturelle Kompetenz und Identitätsbildung sind nicht nebensächlich für einen gelungenen Studienerfolg bzw. die Integration im Ausland. Mit dem Ansatz von Lernstrategien sind zuvor nie Untersuchungen bei chinesischen Studierenden als Probanden durchgeführt worden. Es erscheint somit wichtig, auch diesen Befund zu analysieren. Die vorliegende Arbeit versucht diesbezüglich, Lücken zu schließen und mit einer systematischen Untersuchung beizutragen.

3. Hochschulbildung, Bildungssysteme und die chinesischen Studierenden

Ofra Inbar-Lourie (2008) betont, dass Bildung, genauer „the teaching and learning“ stark von „socio-cultural approaches“ beeinflusst ist (Ofra Inbar-Lourie 2008: 385). Die vorliegende Arbeit befasst sich mit eben dieser kulturell beeinflussten Hochschulbildung. Im Folgenden wird daher insbesondere auf einen Vergleich der (fern)östlich und westlich geprägten Hochschulkulturen eingegangen. Die Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen für international Studierende lassen sich daraus ableiten.

3.1 Die Hochschulbildung – Besonderheiten

Die Hochschulbildung wird in Deutschland nach ISCED (International Standard Classification of Education) dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, in Abgrenzung zum primären und sekundären, d.h. zum Grund- und Haupt- bzw. Mittelschul- sowie weiterführenden Schulbereiches). Der Hochschulzugang ist in der Regel den Personen vorbehalten, die die Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife im sekundären Bildungsbereich erworben haben. Da die folgende Hochschulbildung auf Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbaut, die mit der Hochschulreife erlangt wurden, verfügen die angehenden Studierenden idealiter neben entsprechenden rein fachlichen Vorkenntnissen über weitere Kompetenzen, die sie während ihrer Schulzeit erworben haben; hierzu zählen kognitive Leistungsfähigkeit, Lernbereitschaft, Leistungsmotivation, Kompetenzüberzeugung, Fleiß und sprachliche Ausdrucksfähigkeit (vgl. Trapmann 2007: 20).

Gajdzik (2005) zitiert von Tinto (1993) und anderen Autoren die Herausforderungen bzw. Aufgaben von „graduate students“ in der Hochschule wie folgt:

„Graduate students deal with double load of transition concerns involving academic and social integration (Tinto 1993). At the same time, they are trying to prepare for a new profession (Golde 1998). They are also getting acquainted with departmental norms, exploring areas of emphasis, and understanding degree requirements (Weidman, Twale & Stein 2001). In addition, contact with graduate students who are further along in their studies is often difficult; hence the opportunity to exchange valuable information and ease the integration process is scarce (Polson 2003)“ (Gajdzik 2005).

Tippelt (2009) erörtert die Vernetzung von Bildungsinstitutionen in unterschiedlichen Lebensaltern bzw. Lebensphasen. Dem frühen Erwachsenenalter werden hinsichtlich des formalen Lernens (in Bildungsinstitutionen) die berufliche sowie die Hochschulbildung

zugeordnet. Die in dieser Phase ebenfalls stattfindende und zu fördernde informelle Art des Lernens ist das selbstorganisierte Lernen. Diesem Stadium sind Spezialisierung und Differenzierung als Lernphasen zugeordnet. Die Studierenden gelten als erwachsen und haben Verantwortung für ihr Leben übernommen. Die Zukunft liegt nach dem Abitur weitgehend in ihrer eigenen Hand. Ihre Erwartungen, Vorstellungen und Werte stabilisieren sich in dieser Lebensphase. Dabei entwickeln sie eigene Verhaltensmuster und persönliche Strategien (bewusst und unbewusst), die für sie lebenslang von Bedeutung sind. Sie bilden ihre ersten sozialen Netzwerke und weiten diese aus. Die meisten Studierenden befinden sich – das gilt mehr denn je auch im Zuge der Verkürzung der Schulzeit („G 8“) für Deutschland – in einem Alter, das Arnold (1997) im Blick auf US-amerikanische Verhältnisse als „late-adolescent and young adult as college student“ nennt. In diesem Alter bzw. dieser Lebensphase entwickeln junge Erwachsene in ihren Studiengruppen, Wohngruppen, Interessensgruppen, in ihren „peer groups“ inner- und außerhalb von Bildungsinstitutionen Fähigkeiten und Eigenschaften, die für das spätere Berufsleben von Nutzen sind, so z.B. Führungsqualitäten, Organisationstalent und Durchsetzungsvermögen. Neben der primären Funktion, die fachlichen Kompetenzen auszubilden, dient die Zeit des Studiums mit Blick auf eine optimale Vorbereitung auf das spätere (Berufs)Leben der Ausbildung der genannten anderen (sozialen, personalen und methodischen) Kompetenzen.

Infolgedessen erscheint es notwendig, die Kriterien für den Studienerfolg neu zu definieren und zu kategorisieren: Was bedeutet Erfolg im Studium ganz allgemein und wie ist Erfolg im besonderen Kontext eines Auslandsstudiums neu zu definieren und wie ist dieses neue Erfolgskonzept auf geeignete Weise messbar? Feststeht, dass eine neue Definition und Messung über das traditionelle „Noten / Abschluss“-Paradigma hinausgehen muss. Zugleich kann „Studienerfolg“ nur als Unterbegriff vom umfassenderen Konzept des „Lernerfolgs“ verstanden werden. Einige Autoren verwenden beide Begriffe meines Erachtens irrtümlicherweise gleich (detailliert s. Kapitel 4.1 Studienerfolg).

Ausgehend von dieser allgemeinen Vorstellung zur Hochschulbildung werden Unterschiede zwischen den Bildungssystemen in Ost und West im Folgenden vorgestellt, somit auch die Besonderheiten des chinesischen Bildungssystems verdeutlicht und damit die besonderen Charakteristiken, die für die Fokusgruppe „chinesische Studierende“ in der vorliegenden Arbeit relevant sind.

3.2 Bildungssysteme in Ost und West

In der Pädagogik werden unter dem Begriff "Lerntypen" Charakterisierungen vorgenommen. Marten und Säljö (1984) z.B. teilen gestützt durch deskriptive Analysen angewandter Lernstrategien die Lerntypen wie folgt auf:

- Lernende, die Faktenwissen anhäufen und dieses auswendig lernen.
- Lernende, die Sachverhalte in deren tieferer Bedeutung erfassen.

Oder bei Schnotz (2006):

- Lernende mit Surface-Level-Orientierung: Konzentration auf das Einprägen von Fakten und von unzusammenhängenden Informationen. Ziel des Lernens: das Gelernte wiedergeben zu können.
- Lernende mit Deep-Level-Orientierung: Ziel des Verstehens von Zusammenhängen; Herstellen von Verbindungen zwischen neuen Informationen, Vorwissen und anderen recherchierten Informationen.

Beide Ansätze zeigen darin Übereinstimmung, dass sie den Erwerb von Wissen nach zwei Arten unterscheiden. Lernende können Faktenwissen anhäufen, sind demnach surface-level-orientiert oder stellen konstruktiv Zusammenhänge bzw. Verbindungen zwischen neuem und Vorwissen her, sind so durch Surface-Level-Orientierung gekennzeichnet. Eigentlich aber beschreiben beide Ansätze jeweils nur die „Art des Lernens“, weniger wirkliche „Lerntypen“, d.h., es erhebt sich die Frage, ob damit auch schon eine Charakterisierung von Lernern verbunden ist (vgl. Lerntypen: „Divergent Style“, „Assimilative Style“, „Convergent Style“, „Accommodative Style“. Roche 2001 nach Duda & Riley 1990). Es fehlen Forschungen, die chinesische Studierende nach Lerntypen systematisch zu analysieren. Diesbezüglich besteht noch ein großer Forschungsbedarf, so dass die Beantwortung jener Frage für die vorliegende Arbeit unberücksichtigt bleibt.

Generell zu behaupten, dass **alle** asiatischen bzw. chinesischen Studierende der „Surface-Level-Orientierung“ zuzuordnen sind oder dass sie beim Lernen die Sachverhalte nicht in deren tieferer Bedeutung erfassen können, ist nicht angebracht. Jedoch bieten ihre Bildungssysteme und ihre daraus entstandenen Lerntraditionen ein Umfeld mit starker „Surface-Level-Orientierung“ mit Merkmalen der Anhäufung des Faktenwissens bzw. des Auswendiglernens. Dies kann an folgenden Punkten im Vergleich zu westlichen Bildungssystemen verdeutlicht werden:

- Hochschuleselektionsprozess / Eingangsbeschränkung
- Curricula / Unterrichtsgestaltung: Lehreinheiten und -strukturen
- Lehrziele
- Lehrmethoden

- Interaktion von Lehr- und Lernpersonen
- Anforderung an Studierende / Wer gilt als gute(r) Student(in)?
- Anforderung an Dozenten / Wer gilt als gute(r) Dozent(in)?
- Campus-Leben
- Hochschulmanagement
- Prüfungsordnung

Vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die für die Forschungsfragen relevanten Aspekte eines Vergleichs (detailliert s. Kapitel 3.2.2).

3.2.1 Tradition und Hintergrund

Heidt (1989) versucht allgemein, das westliche vom chinesischen Bildungssystem zu unterscheiden. Ihm zu Folge lassen sich die Bildungskultur und -systeme des von China kulturell stark beeinflussten ostasiatischen Raums (China selbst, Korea, Vietnam, und mit Einschränkungen auch Japan) wie folgt beschreiben:

- Es handelt sich um Schriftkulturen mit einer Tradition von mehreren tausend Jahren, mit einer entsprechend weit zurückreichenden Tradition schriftlicher Aufzeichnungen.
- Zum Teil bedingt durch die frühe Verwendung von Schrift entstehen ebenso früh Institutionen der formalen Unterweisung und Prüfung.
- Gründend auf die konfuzianische Staatsphilosophie wird das Bestehen strenger Prüfungen zur Voraussetzung für Eintritt in den und Aufstieg im Staatsdienst; das übrige Berufs- und Beschäftigungssystem bleibt davon unberührt. Diese enge Zweckbindung führt letzten Endes dazu, dass das Bildungssystem fast ausschließlich auf das Bestehen dieser Staatsprüfungen ausgerichtet ist.
- Es handelt sich (...) um ein elitäres Leistungssystem, da der Status aufgrund der im Unterweisungs- und Prüfungssystem erbrachten Leistungen erworben wird und somit gleiche Aufstiegschancen für alle in den Staatsdienst bestehen.
- Von der inhaltlichen Ausrichtung her ist das System akademisch-literarisch, da die Kenntnis der klassischen konfuzianischen Texte der Hauptinhalt ist; das Auswendiglernen dieser Texte spielt eine wesentliche Rolle, so dass die Ausbildung fast zwangsläufig vergangenheitsorientiert bleibt.
- Das Bildungssystem ist säkular.

(Heidt 1989: 250-251)

In dieser so beschriebenen kulturellen Tradition verbirgt sich eine im Vergleich zur deutschen unterschiedliche Wissenschaftskultur. Dies betrifft insbesondere die in der chinesischen Bildungstradition vorhandene Schrift, den Selektionsprozess, die Merkmale der Elitenselektion und die Lerninhalte, und dies alles vor dem Hintergrund der konfuzianischen Staatsphilosophie. Mit Blick auf diese Tradition lässt sich zusammenfassend sagen: Die

chinesischen Studierenden sind an Prüfungen gewöhnt und haben wenige Chance, sich mit alternativen Lehr- bzw. Lernformen wie wissenschaftlichem Schreiben, Referaten, mündlichen Prüfungen und wissenschaftlichen Diskussionen auseinanderzusetzen. Sie befolgen meistens die Lerninhalte des Textes und lernen somit Texte auswendig. So fehlen ihnen vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften für die damit verbundenen Lehr- und Lernziele notwendige Kompetenzen, etwa des Interpretierens, des Reflektierens oder des Referierens bzw. Argumentierens. Für die natur- und technologiewissenschaftliche Ausbildung wäre es wichtig, mittels genannter Kompetenzen Zusammenhänge herstellen zu können bzw. Ideen miteinander verbinden zu können, um Probleme zu lösen. Auch oder gerade wenn es um die praktische Umsetzung von Wissen geht, ist im asiatischen Bildungssystem fraglich, ob der persönliche Bezug des Lernenden zum Wissens-Praxis-Transfer hinreichend gefördert wird. Es kann daher dazu kommen, dass die meisten Studierenden wissen nicht oder finden keinen Sinn, warum sie was lernen.

Bezugnehmend auf die Lernsituation an russischen Hochschulen, die eine ähnliche Bildungstradition und akademische Kultur wie China aufweisen, schreibt Wulff (2006):

„Das intensive Kontrollsystem mit Prüfungen trainiert den Studierenden ein immenses Kurzzeitgedächtnis an. Ihre Fähigkeiten, wissenschaftliche Probleme kreativ zu lösen, werden hingegen gering ausgeprägt. Der kreative Aufwand dieser Arbeiten hält sich in engen Grenzen. (...) Im Ergebnis geraten die studentischen Arbeiten, von geringen Ausnahmen abgesehen, zu wenig reflektierten Kompilationen. In der ewigen Diskussion um die Gewichtung von Wissenserwerb und der Aneignung von Fähigkeiten in der Ausbildung an den Hochschulen haben in Russland die Befürworter von Ersterem eindeutig die Oberhand“ (Wulff 2006: 103). „Wo es keine Freiheit der Lehre gibt, steht es schlecht um die Freiheit des Studiums. Während Studierende im Westen zu Recht die Beteiligung am wissenschaftlichen Disput mit den Lehrenden einfordern, hängt diese Möglichkeit in Russland von Einsicht und Wissen der Lehrenden ab (Wulff 2006: 105). Die nahezu sichere Perspektive, nach Erlangung des Hochschulabschlusses das mühsam anzueignende Fachwissen nicht zu benötigen, schlägt sich zwangsläufig in der Lernmotivation nieder“ (Wulff 2006: 107).

Im Kontrast hierzu wird die westliche Bildungskultur von Ballard und Clanchy skizziert (1991), die Zhang, Sillitoe & Webb (1999) zitieren und mit der chinesischen Bildungskultur in einem größeren Zusammenhang vergleichen:

“in Western culture tertiary education is oriented towards extending knowledge. Therefore, the teaching approach used and learning approach encouraged are designed to develop analytical and speculative abilities of students. By comparison, in more ‘traditional’ cultures, for example Chinese culture, the education systems are mainly oriented towards conserving knowledge, and the learning approach fostered emphasizes the reproductive ability of students” (Zhang, Sillitoe & Webb 1999: 2).

Auf die dabei erwähnten Punkte wird ausführlicher im Folgenden eingegangen.

3.2.2 Unterschiede im Bildungssystem in China und Deutschland

Nachfolgend werden die Gestaltungsformen im Bereich des Lehrens und Lernens im chinesischen und deutschen akademischen Umfeld, die Unterschiede also in der Art der Lehrveranstaltungen, hinsichtlich der Selbstständigkeit beim Lernen sowie das Leben im Campus näher erläutert. Dabei geht es den Arbeiten Baileys (2005) folgend hauptsächlich um die genauen Unterschiede hinsichtlich der Ausgestaltung des Bildungssystems und des akademischen Sektors im Bildungssystem und akademischen Spektrum gefolgt.

3.2.2.1 Wissen, Wissenserwerb und -bewertung

Bailey (2005) analysiert in seinen Arbeiten die chinesische akademische Kultur. Zu Wissen bzw. zum Wissenserwerb führt er aus:

„In China (certainly at undergraduate level), knowledge is typically presented as a monolithic entity which must be mastered and understood before it can be applied or analysed. The learning focus is therefore on the assimilation of information and 'correct answers' which should be learned by heart, not questioned (Su et al., 1994; Xiao & Dyson 1999). The most frequent concern expressed by lecturers teaching Chinese students at my university is that the students lack critical and analytical skills required for success on final-year undergraduate and postgraduate courses" (Bailey 2005: 8).

Diese Einstellung zu Wissen führt zum Problem der Plagiate. Bailey (2005) erörtert dazu:

„Because knowledge is monolithic, it is common and shared, rather than the property of any particular individual. This occasions widely differing practices when it comes to referring to another's work. Typically, students writing an undergraduate dissertation in China are advised (but not required) to state their sources at the end of the dissertation; however they are not required (or taught) to use quotation marks, paraphrase and in-text referencing within the body of their work. For an undergraduate essay, no form of referencing is required at all. Students on taught postgraduate courses in China may or may not be introduced to 'western' academic writing conventions, but it is common to see university textbooks and scholarly articles published in China which carry little or no referencing, while quoting verbatim (and at length) from others' work (comments by participants on an academic writing workshop at Shenzhen Polytechnic, 14.05.2004)" (Bailey 2005: 8). „My impression is that the misapplication or transgression of 'western' academic writing conventions is the single greatest cause of failure by Chinese students at my university" (Bailey 2005: 8).

Diese verdeutlichen, warum in China Wissenstransfer überwiegend in schriftlichen Prüfungen gemessen wird. Die Bewertung von Studienleistungen erfolgt ausschließlich im Rahmen von schriftlichen Prüfungen zum Semesterende, in denen das im Unterricht erworbene Wissen abgefragt (nicht hinterfragt) wird. Es handelt sich ausschließlich um die Wiedergabe des in

Lehrbüchern festgelegten Faktenwissens. Wissenschaftliche Hausarbeiten, Referate, mündliche Prüfungen, wissenschaftliche Diskussionen und Protokolle werden nicht als alternative Formen des Leistungsnachweises eingesetzt. Daher ist es für chinesische Studierende ein großes Problem, wenn sie mit den aus ihrer Sicht hohen Anforderungen von Hausarbeiten konfrontiert sind. Ungewohnte akademische Schreibkonventionen in Deutsch als zweiter Fremdsprache sind ein weiteres Hauptproblem.

3.2.2.2 Wissensressourcen

In China sind die wichtigsten Wissensressourcen die Lehrer und die vorgegebenen Lehrbücher. Die Rolle der Lehrer ist es dabei, die Lehrbücher zu präsentieren und zu erklären. Die Rolle der Studierenden ist es, dieser Präsentation zu folgen, dem Lehrer zuzuhören und sich das Übermittelte einzuprägen (Bailey 2005 nach Xiao and Dyson 1999; Pratt et al, 1999). Die Lehrbücher sind vorgegeben und werden am Anfang des Semesters ausgeteilt. Offene Diskussionen über ein Thema, Austausch über unterschiedliche Perspektiven und Ansichten von Autoren finden nicht statt. Meistens gibt es für ein Seminar nur ein Lehrbuch. Es werden keine extra Ressourcen für Lehrbücher bereit gestellt; Online-System wie OPAC werden zwar angeboten, von Bachelor und Master-Studierenden aber für nicht nötig gehalten und von der Hochschule auch nicht gefordert.

Dies wird für chinesische Studierende in Deutschland zum Problem, da von ihnen gefordert wird, ein Thema aus unterschiedlichen Quellen unter Einbezug differenzierter Ansichten verschiedener Autoren selbst zu erarbeiten und aufzubereiten. Oder es wird gefordert, diese Recherchen in Form von Referaten Anderen im Seminar zu präsentieren. Diese Methode, unterschiedliche Argumente zu vergleichen und zu diskutieren, um sie abschließend zusammenfassend und mit eigener Bewertung versehen darzustellen ist eine enorme Herausforderung für chinesische Studierende, auf die sie ihr Bildungssystem nicht vorbereitet hat.

Bailey (2005) macht die folgende Beobachtung:

„I have frequently observed Chinese students chatting together in class while another student is giving a presentation or answering a question from the teacher; however they pay attention immediately the teacher begins to speak. One student (on a language course) actually told me: “Why should I listen to my classmates’ mistakes? I want to hear what the teacher has to say” (Bailey 2005: 10).

Die oben genannten Aspekte erklären das zugrunde legende Wissenserwerbssystem in China. Im Vergleich werden im deutschen akademischen Verhältnis andere Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten beim Lernen gefordert, die oberflächlich nicht zum Ausdruck kommen und am Anfang für internationale Studierenden schwierig zu erkennen sind. Das Bewusstwerden und der strategische Ansatz von ihnen sind für akademische Adaption bzw. Studienerfolg in Deutschland von größter Bedeutung ist. Angelehnt auf Eisbergmodell (Kulturmodell Edward T. Hall 1976) wird nun die versteckten Handlungsaspekte bzw. Werte im deutschen akademischen Spektrum im Vergleich zu oberflächlich zu spürenden Lehrformel dargestellt.



Abbildung 1. Eisbergmodell zu sichtbaren und verdeckten Handlungsaspekten im deutschen akademischen Spektrum

Dieses Modell beschreibt die sichtbaren und verdeckten Handlungsaspekte im deutschen akademischen Spektrum anhand des metaphorischen Modells eines Eisbergs. Es gibt einen kleinen sichtbaren Teil, der über der Wasseroberfläche herausragt und die akademischen Aktivitäten abbildet. Dazu gehören die Prüfungs- und Veranstaltungsformen wie Seminar, mündliche Prüfung, Vorlesung und Hausarbeit. Diese begegnen die internationalen Studierenden tagtäglich; sie sehen sie, kennen sie und beteiligen sich daran.

Wie beim Eisberg liegt aber der größere Teil verborgen unter der Wasseroberfläche. Dieser schwergewichtige unsichtbare Teil bedeutet die Fülle der akademischen Anforderungen an deutschen Hochschulen, die nicht direkt sichtbar sind. Dazu gehört beispielsweise das Beherrschen der deutschen Wissenschaftssprache, die notwendige Interaktivität an Lehrveranstaltungen, die eigenständige Studiumsplanung, ferner die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensressourcen im Umgang mit Wissen, eine eigenständige wissenschaftliche Vorgehensweise, dabei überhaupt das Vergleichen, Argumentieren, Kommentieren beim Verarbeitung des Wissens. All die damit verbundenen Aktivitäten erwachsen natürlicherweise den Lehrveranstaltung und sind schon im Unterbewusstsein vorhanden oder die internationalen Studierenden sind gezwungen sie zu adaptieren.

Noch schwerer zu erkennen sind die quasi darunter verborgenen Grundanforderungen an die Selbstständigkeit einschließlich der Eigeninitiative zum bewussten und selbstgesteuerten Lernen, auch zu Selbstverantwortlichkeit, Kreativität, Produktivität und Innovation. Hier geht es um die eigentlichen akademischen Anforderungen an das Lernen und Studieren und um den Sinn von Hochschulbildung überhaupt. Diese sind nicht einfach zu begreifen und zu verstehen. Erst durch aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen, durch langfristige Beobachtung und kontinuierliche Auseinandersetzung in Lernprozessen ist die Aneignung solcher Anforderungen möglich.

Am schwierigsten zu erkennen, weil sozusagen am tiefsten Punkt gelegen, sind die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen des Reflektierens und des kritischen Denkens, mit deren Hilfe die oben vorgestellten Anforderungen eigentlich erst gelingen. Ferner auch die Fähigkeit zum Problemlösen, das später im Berufsleben nötig ist und daher als Zielorientierung zu sehen ist. Mit dieser Orientierung ist das Problemlösen im Laufe des Studiums anzueignen. Gerade diese hochschulspezifische Kompetenzerfordernis und Zielorientierung begründet jene im Eisbergschichtenmodell dargestellten besonderen Anforderungen und Kompetenzen, die man nicht direkt bzw. in kurzer Zeit, sondern erst nach bewussten längeren mentalen Auseinandersetzungen erkennt.

Das Eisberg-Modell lässt somit verstehen, wieso es internationalen Studierenden so schwer fällt, trotz Wissens um die vorhandenen „sichtbaren“ Lehrveranstaltungen die Erwartungen des deutschen akademischen Umfeldes zu verstehen und zu erfüllen.

3.2.2.3 Kommunikationsstil

Der Unterricht in China ist total auf den Dozenten ausgerichtet. Die Lehrer gestalten den ganzen Prozess und die Studierenden stellen keine Herausforderung für die Lehrer dar; sie äußern keine skeptischen und kritischen Fragen im Unterricht. Bailey (2005) sieht folgende Beobachtungen von anderen Forschern als Gründe:

- The teacher is the source of knowledge which must not be challenged or questioned (Su et al. 1994; Ballard 1996).
- To challenge or question the teacher may imply a lack of faith in/respect for his/her expertise, with corresponding loss of face for him/her (Cortazzi & Jin 1997; Xiao & Dyson 1999).
- The teacher has to get through a certain amount of material in the class period, in order to prepare students for the exam. With classes of 40-60 students, interruptions are discouraged – otherwise how could the teacher complete the syllabus in time (Su et al. 1994; Gao & Watkins 2001).

Koptelzewa (2009) beschreibt die Unterschiede in der Kommunikation zwischen deutschen und ostslawischen Hochschulen. Da letztere in gewisser Hinsicht Parallelen zu den chinesischen Hochschulen aufweisen, gelten diese Unterschiede auch hier beim Vergleich der chinesischen mit den deutschen Hochschulkommunikationen.

- Das ostslawische Paradigma

Die ostslawischen kulturkommunikativen Dominanten „Gruppenorientierung“ (in einer kollektivistischen Ausprägung) und „Hierarchieorientierung“ begünstigen ein unterrichtliches Kommunikationsmodell, das einen starken Wissenstransfer vom Dozenten (als statushöhere Person) zum Studierenden (als statusniedrigere Person) vorsieht. Die Macht bzw. die Autorität des Dozenten gründet sich, außer auf seiner Funktion, auch auf seinen Wissensbeständen zu allen stoffrelevanten Fragen seines Faches. (...) Die Studierenden ihrerseits treten als Gruppe auf, innerhalb der sich ein dichtes Netzwerk gebildet hat. Dieses besteht über den Unterricht hinaus. (...) Die Gruppenorientierung verlangt, dass die Gruppe dem Dozenten gegenüber so homogen wie möglich auftritt. Besonders zu Beginn eines Kurses gehören die Studierenden zur „Ingroup“ und der Dozent zur „Outgroup“. Die Kommunikation innerhalb der Studentengruppe kann offen, konfrontativ oder von freier Meinungsäußerung geprägt sein. Sobald es sich jedoch um ein Outgroup-Mitglied handelt, wird eine gruppenkonforme Haltung bevorzugt, bei der sich kein Gruppenmitglied gegen andere Mitglieder absetzt. Diese Haltung wird durch die hohe Machtdistanz zum Dozenten, die die Kommunikationsinitiative in seine und nicht in die Hände der Studierenden legt, noch verstärkt. (...) Im Unterricht müssen deshalb auch alle Diskussionen und Statements Rücksicht auf die persönlichen Gefühle der Interaktanten nehmen. Beispielsweise wird direkte Kritik am Dozenten aufgrund seiner Machtposition als besonders beleidigend angesehen.

- Das deutsche Paradigma

Auch die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozenten in Deutschland wird durch die kulturellen Dimensionen „Gruppenorientierung“ (die in diesem Fall vergleichsweise individualistisch geprägt ist) und „Hierarchieorientierung“ (in schwacher Ausprägung) bestimmt. Das impliziert, dass Statusunterschiede zwischen Dozent und Student weniger oder gar nicht betont werden. Die Macht und Autorität des Dozenten

wird eher funktional begründet. Er übernimmt verstärkt die Rolle eines Wissensmoderators, der den Wissenserwerb lenkt und steuert (z.B. in Form von Diskussionen und kritischen Auseinandersetzungen). Der Erwerb von Faktenwissen wird dabei weitgehend an die Studierenden delegiert, die beispielsweise Referatsthemen selbständig erarbeiten und präsentieren. Die Gruppen und Netzwerke, die im Unterricht gebildet werden, sind ebenfalls eher funktional. Sie dienen der Organisation des Unterrichts, beinhalten aber nicht zwangsläufig eine persönlichen Beziehung zwischen den Studierenden. Für die Effektivität des Unterrichts sind das persönliche fachliche Engagement eines jeden Studenten, sein Wissen und seine Bereitschaft, seine Meinung zu präsentieren, ausschlaggebend. (...) Im Idealfall ist jeder Student im Unterricht bestrebt, seine z.T. auch kritische Meinung sowohl zum bearbeiteten Stoff als auch zum Lernprozess zu äußern und zu verteidigen. Die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozenten außerhalb des Unterrichts ist hochformalisiert (z.B. in Sprechstunden). (...) Eine möglichst sachliche Orientierung der gesamten Kommunikation ist wichtig. Geäußerte Meinungen haben wenig mit der persönlichen Beziehung zwischen den Interaktanten zu tun. Daher ist eine direkte Kritik sowohl an den Aussagen der Studierenden als auch an den Aussagen und Handlungsweisen des Dozenten zulässig.

Koptelzewa (2009: 270-271)

Diese ausführliche Darstellung gibt einen Einblick in die Unterschiede des Kommunikationsstils. Zur auf der Gleichheit basierende Kommunikationsstil zwischen Lehrenden und Studierenden erörtert auch Bailey (2005):

“while UK lecturers may see themselves as facilitators of learning and co-participants with students in the learning process, Chinese students may feel uncomfortable viewing their peers as teachers” (Bailey 2005: 8).

Ein weiterer Punkt in der Kommunikation, der von Koptelzewa (2009) genannt wird, ist noch, dass die Art der Kommunikation in hohem Maße persönlich ist:

„So kennen die Dozenten alle Studenten mit Vor- und Nachnamen, verfügen über zusätzliche persönliche Informationen wie z.B. Wohnverhältnisse oder Familienstatus und sind auch außerhalb des Unterrichts für persönliche Belange ansprechbar. Teilweise werden diese Beziehungen zu den Studierenden auch nach deren Abgang von der Universität gepflegt“ (Koptelzewa 2009: 270).

Bailey (2005) erörtert auch zu diesem Punkt:

„However the reason most frequently given for the comparative closeness of teacher-student relationships in China is the influence of the Confucian tradition, whereby the teacher “cares for students like a parent.” (Cortazzi & Jin 1997: 85). Like a parent, the teacher is responsible not only for his/her charges’ intellectual development, but also for their moral, physical and behavioural training (Xiao & Dyson 1999; Ting 2000; Gao & Watkins 2001). The teacher acts as a role model or shibiao, and may be sought out by students for counselling on a variety of non-academic issues ranging from careers advice to relationship problems” (Bailey 2005: 7).

Die hauptsächlichen akademischen Ziele sind kritisches Denken und Fokussieren zum Zweck des Problemlösens. Eine interaktive Lernmethode dient als Mittel, das zu den Zielen hinführt.

Diese ausführliche Erklärung von Koptelzewa (2009) demonstriert den Kommunikationsstil in der Lehrveranstaltung. Harris (1995) erörtert dazu und zitiert von Burns (1965):

„the educational value of discussion groups had come as a revelation to a great many students, and indeed many said that they were determined to introduce these into their own teaching on their return home (...) Some students, it seems, experienced a feeling of shock when they were first asked to share in the informal student-teacher relationship which obtains in a British university. It seems difficult not to jump to one's feet whenever a lecturer comes into the room and quite intolerable to discuss serious matters with him on a basis of equality“ (Burns 1965: 15-16) (Harris 1995).

Außerdem ist es zu ergänzen, dass der Kommunikationsstil außerhalb der Lehrveranstaltung auch unterschiedlich ist. Zwischen Lehrenden und Studierenden in Deutschland wird weitgehend ein eher informeller Stil gepflegt. Diese Art der Interaktion und wie sie damit miteinander auskommen, ist für asiatische Studierende verwirrend, weil bei ihnen die Professoren und Dozenten ein autoritäres Image haben.

Daraus folgt, die chinesischen Studierenden, die aus dem chinesischen Wissenschaftssystem kommen, verfügen infolgedessen über andere Vorstellungen, haben andere Gewohnheiten und Präferenzen. Gu & Schweisfurth (2006) führen den Ausdruck „Chinese Learner“ ein und erklären:

„this group (is) homogeneous, and their needs and responses as determined by their cultural background. However, other aspects of the process: the backgrounds and goals of the learners, their specific motivation for learning, the setting for the interaction, and the nature of the relationship between teachers and learners, are also influential“ (Gu & Schweisfurth 2006).

Diese Ausführung zeigen also die möglichen Gründe von Schwierigkeiten auf, mit denen die chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen konfrontiert werden. Nachfolgend werden ihre Herausforderungen ausführlich behandelt.

3.3 Herausforderungen ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen

In diesem Kapitel werden spezifische Aspekte der Herausforderungen im Auslandsstudium für ausländische Studierende in westlichen Ländern beleuchtet, mit besonderer Berücksichtigung von Studierenden aus Fernostasien. Die Adaptionsschwierigkeiten in den Bereichen Kultur und Hochschule stehen hierbei im Vordergrund.

3.3.1 Anforderungen in der Hochschule im Allgemein

Zur Zielsetzung des Lernens und der Kompetenzanforderung zitiert Otten (2006) die Ableitung der Kompetenzanforderung von EU und Europarat, die Jugendliche mittels Jugendarbeit erwerben können. Die lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Kommunikationsfähigkeit;
- Fähigkeit zu kritischem Denken;
- interpersonale Kompetenzen wie Respekt vor dem jeweils Anderen und Empathie;
- Lernfähigkeit;
- kulturelle Identität als Teil personaler oder Ich-Identität und gleichzeitige interkulturelle Öffnung;
- Klarheit in Bezug auf Werte und Integrität;
- Bewusstheit von Intimität und Fähigkeit, sie zu leben und zu respektieren.

(Otten 2006: 4)

Diese Darstellung richtet sich zwar an Jugendlichen, kann aber auch generell für die Erwachsenenbildung bzw. Hochschulbildungsspektrum abgeleitet werden, was einen Qualitätsanspruch impliziert. Mehr relevant für Hochschulbildung postuliert Arnold (1997) folgende Lernzielsetzung in der Hochschule:

- „a college or university is an educationally purposeful community, a place where faculty and students share academic goals and work together to strengthen teaching and learning on the campus“ (Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching 1990)
- “teaching should extend beyond the transmission of information to stimulate active learning and creativity”
- “the need for students (is) to be more involved in learning “to extend their abilities in critical thinking and analysis, and to develop their capacities to synthesize, imagine and create” (NIE Study Group 1984)
- The undergraduate experience, at its best, involves active learning and disciplined inquiry that leads to the intellectual empowerment of students” (Boyer 1987)

(Arnold 1997: 7-151)

Diese Zielsetzungen westlicher Hochschulen befassen sich damit, dass Lehrende und Lernende beiderseits in der Pflicht stehen, die akademischen Ziele gemeinsam zu verfolgen. Seitens der Lehrenden besteht insbesondere dabei die Aufgabe zum aktiven Lernen anzuregen und auf Seite der Lerner, die Vorgaben mit kritischem Denken aufzunehmen. Mit allen diesbezüglichen Anforderungen und Zielsetzungen, die das westliche Hochschulbildungssystem an die Studierenden stellt, werden nun die internationalen Studierenden konfrontiert.

Dass viele Ausländer aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen studieren, hat den Grund, dass die akademischen Zeugnisse aus den westlichen Industrieländern immer noch sehr viel prestigeträchtiger sind und bessere Berufsaussichten verheißen als Zertifikate aus

dem Heimatland (Isserstett & Schnitzer 2002). Abu Laila (1981) stellt fest, dass, welche Motive und Zwänge auch immer hinter der hohen Zahl an Bildungsausländern stehen, sie alle eine Abhängigkeit der so genannten Entwicklungsländer von den Industriestaaten auch in postkolonialer Zeit widerspiegeln. Obwohl das Studium kaum oder gar nicht auf die Bedürfnisse ausländischer Studenten zugeschnitten ist, verlassen sie ihr Heimatland, um in der Fremde in einer fremden Sprache, also unter besonders schwierigen Bedingungen, zu studieren (Postner 2006: 5).

Wie vorhin in den Besonderheiten der Hochschulbildung erläutert, verfügen die Studierenden, im Fall der Bildungsinländer, vor dem Zugang der Hochschule schon Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie bei der Absolvierung des Sekundärbereiches erworben haben. Neben fachlichen Vorkenntnissen, kognitive Leistungsfähigkeit bzw. -motivation, sind noch wichtiger die Kompetenzen über das selbständige Lernen bzw. reflexive Denken. Viele ausländische Studierende aber kommen nach Deutschland ohne die gleichen Voraussetzungen zum Hochschulzugang, müssen aber trotzdem quasi schlagartig in die deutsche Hochschulbildung einsteigen; dies bildet den Grund für ihre Schwierigkeiten.

Gajdzik (2005) erklärt, dass beide "domestic students" und „international student" Probleme haben werden wenn sie in die Hochschule gehen, diese beinhalten: „academic pressures, financial problems, loneliness, interpersonal conflicts, difficulty in adjusting to change and problems with developing personal autonomy" (Baker & Siryk 1984). Aber für ausländische Studierende ist es noch schwieriger, sie werden mit "additional obstacles" (Gajdzik 2005) konfrontiert. Ein Auslandsstudium konfrontiert im Grunde mit allen Arten von Schwierigkeiten. Die Forscher im Bereich des Auslandsstudiums, vorwiegend aus den nordamerikanischen Raum, Australien, Großbritannien bzw. Irland schildern die Schwierigkeiten mit folgenden Aspekten:

„pressures created by language difficulties, academic difficulties, financial problems, diminished social support, loneliness, and sociocultural demands. These difficulties can have a detrimental effect on a student's psychological well-being and interfere with their education (Lin & Yi 1997) (O'Reilly, Ryan & Hickey 2010: 585).

"cultural shock, new customs, language barrier, and possibly different food or meal schedule, to mention only a few. International students are also likely to have less resources at their disposal to cope with those various problems" (Pedersen 1991).

"lack of English proficiency, inadequate financial resources, problems in social adjustment or integration, problems in daily living, loneliness or homesickness" (Manese, Sedlacek, & Leong 1988; Pedersen 1991).

Also stehen die meisten der genannten Probleme im Zusammenhang mit der akademischen Leistung, dem gesundheitliche Zustand, dem Aufenthalt in der neuen Kultur und mit der

Haltung bzw. Einstellung zum Gastland. Aber all diese Adaptionbereiche sind hinsichtlich einer soziokulturellen Perspektive durch die Forschungsarbeiten eher unsystematisch erfasst.

Im deutschsprachigen Raum sehen am Anfang der 90er Jahren Karcher und Etienne (1992) vier große Anforderungsbereiche für ausländische Studierende hinsichtlich

- des Erwerbs einer hinreichenden Sprachkompetenz,
- der Bewältigung der Anforderungen im Studiengang und in der Hochschule
- der Organisation des eigenen Alltags im Kontext der bundesdeutschen Gesellschaft sowie schließlich
- einer späteren Übertragung von in Deutschland gemachten Erfahrungen in das Herkunftsland.

(Karcher & Etienne 1992)

Der zuletzt genannte Punkt von Karcher & Etienne (1992) hat für die vorliegende Arbeit jetzt allerdings weniger Relevanz. Mit der Öffnung eines hochqualifizierten Arbeitsmarktes mit den entsprechenden politischen Maßnahmen, denen zufolge Deutschland die qualifizierten Arbeitskräfte aus dem Ausland behalten will und deshalb die Regelungen für ihre Aufenthalte lockert, bleiben die ausländischen Studierenden nach ihrem Studium zum Teil in Deutschland. Es gibt leider bislang keine Statistik, die diese Veränderung zeigt.

Die oben dargestellten Ansichten betreffen aber gewissermaßen nur augenscheinlich wahrzunehmende Adaptionaspekte von äußerlichen, einfach zu erkennenden soziokulturellen Anforderungen. Andere Forscher sehen tiefer liegende Faktoren bzw. Ereignisse in der Adaptionphase wie die kulturelle Adaption und daraus folgend die psychologische Veränderung bzw. die Identitätsentwicklung. Sie liefern auch eine systematische Auffassung. Zum Beispiel führt Lackland (2001) folgende Konfrontationsprobleme auf:

- Culture shock (i.e., the problems of dealing with life in a new cultural settings like negotiating daily social activities);
- The ambassador role (i.e., being an informal cultural representative of one's country);
- Adolescent emancipation (i.e., having to establish oneself as an independent, self-supporting and a responsible member of the society);
- Academic stresses (i.e., the stresses of higher education with its numerous exams and complex study materials).

(Lackland 2001: 4)

In einer weiteren Perspektive fasst Tseng (2002) diese Problematik wie folgt zusammen:

- general living adjustment (adaptation to U.S. food, living environment, transportation, climate, and financial and health care systems)
- academic adjustment (Low proficiency in the English language, ignorance of the U.S. educational system, and lack of effective learning skills to achieve academic)
- socio-cultural adjustment (e.g., culture shock, culture fatigue, discrimination, new social/cultural customs, norms, regulations, and roles)
- personal psychological adjustment (e.g., homesickness, loneliness, depression, isolation, frustration, and loss of identity or status)

Tseng (2002)

Diese vier von Tseng (2002) erfassten Bereiche, betreffend also Leben und Studium, sowohl in kultureller als auch emotionaler Hinsicht, bieten eine systematische Darstellung der Herausforderung der internationalen Studierenden. Als zugrunde liegender Faktor wird nachfolgend, und einleitend für weitere Aspekte von Herausforderungen, der Kulturschock vorgestellt. Danach werden im Einzelnen der Faktor Sprache und der Faktor Akademische Aneignung näher betrachtet und deren maßgebliche Bedeutung für ein erfolgreiches Auslandsstudium hervorgehoben.

3.3.2 Kulturschock und kulturelle Adaption

Hodge (2000) schreibt, die Kultur ist für Menschen wie „water to fish“. In der eigenen Kultur und im eigenen Land denken wir nicht daran, aber “if you take the fish and throw it on a patch of sand, water takes on a whole new meaning” (Hodge 2000: 164). Die gleiche Metapher verwenden Trompenaars & Hampden-Turner (1997): “A fish only discovers its need for water when it is no longer in it. Our own culture is like water to a fish. It sustains us. We live and breathe through it” (Trompenaars & Hampden-Turner 1997). Mit einer anderen Metapher bieten Hofstede, Pedersen und Hofstede (2002) eine hermeneutische Ansicht von Kultur:

“culture is rather like the color of your eyes; you cannot change it or hide it, and although you cannot see it yourself, it is always visible to other people when you interact with them” (Hofstede et al. 2002: 196).

Orientiert man sich am häufig angeführten Kultureisbergmodell (Roche 2001 nach Chase et al. 1996), wonach etwa Sprache, Kleidungs- und Essgewohnheiten, Verhaltensweisen usw. metaphorisch als sichtbare Spitze aus dem Wasser ragen, während unter dem Wasserspiegel Werte, Normen, Grundannahmen etc. verborgen sind (Amster 2003: 12), wird verständlich,

dass es Menschen, die sich in eine fremde Kultur begeben, möglich ist, einen Kulturschock zu erleben, auch trotz einer hoch globalisierten Welt. Zwar basiert der Begriff „Kulturschock“ auf einem Kulturverständnis, das von klar getrennten Kulturen ausgeht, dabei die Differenzen hervorhebt und sie auch verschärft. Aber nach einem neuen Kulturverständnis, demzufolge die Grenzen der Kulturen nicht so klar voneinander zu unterscheiden sind, ist der Kulturschock bzw. die entsprechende Konfliktsituation nach konstruktivistischer Ansicht seitens des Individuums zu interpretieren (weiter s. Roche 2012: Transdifferenz. Kapitel 4.5 Interkulturelle Kompetenz – Transkulturelle Kompetenz). Weil sich trotzdem Situationen ergeben bzw. Konflikte feststellen lassen, die eine Verwendung des Begriffes „Kulturschock“ nahe legen, wird das Konzept dazu in der vorliegenden Arbeit nach wie vor verwendet und vorgestellt.

Der Begriff „Kulturschock“ beschreibt im Allgemeinen ein störendes Gefühl der Hilflosigkeit, Desorientierung und Angst, das aufgrund des Wechsels von einer vertrauten Umgebung in eine völlig fremde Umgebung entsteht (Sun 2010: 20). Modelle zu Kulturschock gibt es viele. Obergs (1954) Ansatz gilt als der bis heute verbreiteste Ansatz. Seine Theorie zeigt für den Kulturschock in einer fremden Kultur vier Phasen:

- Honeymoon
- Krise
- Erholung
- Anpassung

Damit vereinte der Ansatz von Oberg (1954) erstmalig sowohl die Symptome von Kulturschock wie auch den Prozess der Adaption an die andere Kultur (Marx 2001: 5). Adler (1975) lehnte sich an diesen Ansatz an und sieht die kulturelle Adaption als ein “transitional experience reflecting a movement”. Er entwickelte ein fünfstufiges Modell:

- Honeymoon Stage
- Disintegration Stage
- Reintegration Stage
- The Autonomy Stage
- Independence stage

(Adler 1975)

Dabei berücksichtigt Adler sowohl positive also auch negative Ereignisse in jeder Stufe. Dieser Ansatz erfasst die Phase des Kulturschocks in einem feineren präziseren Maße. „Reintegration Stage“ entspricht in Obergs Modell der „Erholung“, betont dabei aber den Prozess und gewinnt somit mehr an Bedeutung. „Autonomy“ und „Independence“ entsprechen beide der „Anpassung“ bei Oberg. Sie beschreiben diese oberste Stufe des Kulturschocks detaillierter und betonen die Ereignisse.

Forscher sehen unterschiedliche Gründe für den Kulturschock (vgl. Furnham and Bochner 1986: „eight major causes of culture shock“). Speziell für ausländische Studierende gibt es folgende Einflussfaktoren:

- language proficiency and the amount of social interaction with host nationals.
- age and academic level
- nationality (cultures similar to the host culture or not)

(Sejal Mehta 2000)

Um den Kulturschock zu überwinden, ist interkulturelle Adaption bzw. Adjustment nötig. Black & Gregersen (1991) definieren „interkulturelle Adaption“ als ein psychologische Wohlbefinden in einer neuen Umfeld (Black & Gregersen 1991). Youngs (2004) Definition ist im Vergleich konkreter: „Die Bemühung, um ein relativ stabile, reziproke und funktionale Zusammenhang mit der Umwelt herzustellen und aufrechtzuerhalten“ (Young 2004: 339). Harrison et al. (1996) erörtern, dass die Adaptionsfähigkeit als Prädiktor zum erfolgreichen Leben zu sehen ist (Harrison, Chadwick & Scales 1996).

Diese Aussage trifft auch auf die vorliegende Forschung zu. Nicht adaptieren zu können führt zu Gefühlen der Machtlosigkeit, Bedeutungslosigkeit, Normlosigkeit, Selbstbefremdung und sozialer Isolation (Vgl. Furnham & Bochner 1986: 49), wie auch Sun (2010) erörtert:

„Mit der Aufnahme des Studiums in Deutschland sind chinesische Studierende in eine fremde Kultur eingetaucht, wo sie auf andere, alternative Lebensweisen, Regeln, Rituale, Symbolisierungen, Normen und Werte sowie Formen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns stoßen. In dieser neuen fremdkulturellen Umgebung ist die Selbstverständlichkeit des Alltags für sie abgeschwächt, in manchen Situationen auch ganz verloren gegangen. Der perfekte Match zwischen den gespeicherten mentalen Modellen und den in der Situation erkennbaren Zeichen und Symbolen ist meistens auch nicht mehr vorhanden“ (Sun 2010: 28).

Sie sind erzwungen bzw. intuitiv und bewusst zur Reflexion getrieben. Somit setzt die mentale Verarbeitung der unterschiedlicher Ereignisse ein. Die Fähigkeit, im Auslandsstudium sich zu adaptieren bzw. entsprechende Strategien zu entwickeln, ist am wichtigsten für den Erfolg. Dafür müssen einige Voraussetzungen geschaffen werden, z.B. durch Erlangung interkultureller Kompetenz (s. Kapitel Interkulturelle Kompetenz).

3.3.3 Sprache

Soweit die Sprache den größten und eindeutigen Unterschied zwischen Regionen und Kulturen markiert, bildet sie gleichzeitig ein Hindernis für die Kommunikation. Sie gilt, wie viele Studierende offensichtlich annehmen, als Hauptgrund für einen misslungenen Studienerfolg bzw. eine nicht geglückte Integration im Ausland. Diese Annahme wird bisher breit akzeptiert. Studien zeigen, dass die ausländischen Studierenden mit der Sprache die größten Schwierigkeiten im Auslandsstudium verbinden (Poyrazli, Arbona, Bullington & Pisecco 2001). Sprache ist als Kommunikationsmittel ohne Zweifel sehr bedeutend für den Studienerfolg und die Integration im Ausland. Sehr viele Studien belegen diese These. Es besteht hier keine Notwendigkeit, diese noch einmal aufzuführen. Die australischen Forscher Zhang & Sillitoe & Webb (1999) erörtern dieses Problem aber in einer anderen Sichtweise:

“Language is one of the challenges facing international students in their academic adjustment, and it is the most overt cause of many difficulties. Whereas language is the most obvious concern to students and staff, language may only be part of the reason for difficulties in academic adjustment, and there are now suggestions that there may also be cultural reasons (Zhang & Sillitoe & Webb 1999).

Also sehen sie Sprache nicht als zentralen und schon gar nicht als einzigen Grund bzw. Prädiktor für den Studienerfolg bei internationalen Studierenden. Sie zitieren weiter bei Ballard (1987) und Samuelowicz (1987), welche auch erörtern, dass die Sprache nur einer der vielen Gründe ist (Zhang & Sillitoe & Webb 1999). Andere genannten Faktoren sind “teaching and learning styles, cultural values and traditions, culture shock, adjustment to the new environment, and learning approaches” (Zhang & Sillitoe & Webb 1999).

Infolgedessen wird in der vorliegenden Arbeit versucht, nicht die Sprache, die als Hauptgrund der Schwierigkeiten seitens der ausländischen Studierenden gesehen wird, als Hauptursache zu thematisieren, sondern andere tiefliegende Gründe, die nie in anderen Studien herausgearbeitet wurden.

Außerdem kommt noch der Aspekt hinzu, dass Deutsch als Wissenschaftssprache in der Wissenschaftskommunikation als besonders wichtig gesehen werden muss. Gefordert und gebraucht an der deutschen Hochschule ist das „Deutsch fürs Studium“ (Wintermann 1998: 4). Sie zielen auf die sprachliche Qualifikation zum Einstieg in die wissenschaftliche Kommunikation im akademischen Wissenschaftsbetrieb (Aldenhoff 1987). Die sprachlichen Grundlagen sind die Allgemeinsprache und vor allem die alltägliche Wissenschaftssprache. Nach Ehlich (1993) ist die alltägliche Wissenschaftssprache (oder wissenschaftliche

Alltagssprache) als Teil der Wissenschaftssprache zu verstehen, die jedoch ihr Substrat in der Alltagssprache hat (vgl. Ehlich 1993: 33).

Die deutsche Wissenschaftssprache ist ein spezifisches Mittel für die deutsche Wissenschaftskommunikation, dessen sich die Wissenschaftskommunikation als ein institutionell bestimmtes Handeln in zweckmäßiger Weise bedient. Die Wissenschaftskommunikation umfasst, handlungstheoretisch gesehen, die unmittelbare Interaktion, den Diskurs, und die mittels Publikationen schriftlich vermittelten sprachlichen Handlungen. Ein wesentlicher Aspekt, der zum Verständnis der inneren Struktur der Wissenschaftskommunikation gehört, betrifft die spezifische enge Bindung der Wissenschaft an die Sprache (Lee 1998: 33). Diesen Aspekt hebt auch Weinrich (1995) hervor:

„(...) Wissenschaft (...) ist von Grund auf eine kommunikative Veranstaltung“ (Weinrich 1995: 158).

Das heißt:

Die Wissenschaftskommunikation ist ein Bestandteil des Erkenntnis- und Wissenschaftsprozesses. Hier erscheint die Wissenschaftssprache als eine wesentliche Voraussetzung und zugleich ein Instrument für Erkenntnisse (Lee 1998: 33)¹.

Zentrale Kommunikationsbereiche, mit denen Studierende innerhalb des deutschen Hochschulbetriebs konfrontiert werden, sind:

- a. Fachkommunikation, in der wissenschaftliches Wissen generiert, konserviert und weiterverarbeitet wird (also z.B. Protokoll, Mitschrift, Exzerpt, Seminararbeit, Magister- bzw. Diplomarbeit, Dissertation etc.) (Moll 2004: 358)
- b. Fachkommunikation, die für das interne und externe Verwaltungshandeln der Institution erforderlich geworden ist, die sich also im Bereich der Hochschulverwaltung entwickelt hat und wiederum einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das wissenschaftliche Forschen und Lehren ausübt (Anträge, Anschreiben etc) (Moll 2004: 358)
- c. Außeruniversitäre Alltagskommunikation (Wohnungssuche, Briefe um Terminvereinbarung und an Mitstudenten, Organisation eigener Lerngruppen, Visumverlängerung in der Ausländerbehörde, Nebenjobsuche etc.)

¹ Mehr zu Deutsch als Wissenschaftssprache und ihrer Vermittlung s. auch die Online-Deutschkurse DUO (Deutsch-Uni Online). Dort wird deutsche Wissenschaftssprache mit dem Charakter der Studienbezogenheit als Grundlage vermittelt. Angeboten werden Studienbezogene Aufbaukurse, die vor allem auf den Studienalltag und auf wissenschaftliche Arbeitstechniken ausgerichtet sind, sowie Fachsprachliche Module.

3.3.4 Akademische Aneignung

Das Studium ist für deutsche Studierende eine Vertiefung und Weiterentwicklung im Rahmen des in der Schulzeit adaptierten Lernsystems. Aber für ausländische Studierende, vor allem für die aus kulturfremden Ländern bedeutet es zusätzliche und neue, ja ungewohnte Anforderungen. Denn sie erfahren allmählich, dass das Studium ein sozialer Prozess und damit weit mehr und erheblich komplexer ist, als es das zunächst sich vorgestellte Aneignen von bloßem Wissen erwarten lässt. Der Kontakt zu deutschen Studierenden gewinnt zunehmend an Bedeutung.

Nicht unerheblich dürfte hinsichtlich der Folgen einer nicht gelungenen Adaption sein, dass sie nicht nur zum Misserfolg des Studiums führt und darauf folgend zu Integrationsschwierigkeiten in die Gesellschaft, sondern unter Umständen auch zu Schaden für die Hochschulen:

„This situation has many negative implications. For example, universities lose money in unrealized tuition, fees, and alumni contributions“ (Gajdzik 2005: 3).

Wie O'Reilly, Ryan & Hickey (2010) in ihrer aktuellen Studie 2010 erörtern, ist die akademische Adaptionsschwierigkeit der internationalen Studierenden für viele Hochschulen bzw. Instituten – bislang wenigstens – kein Thema (Butcher & McGrath 2004; Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson, & Pisecco 2002) weder im Blick auf Lehr- und Lernmethode noch hinsichtlich institutioneller Gegebenheiten (O'Reilly, Ryan & Hickey 2010: 585).

Autoren aus Australien wie Ballard (1993) ziehen Vergleiche zwischen ausländischen Studierenden und australischen. Folgende akademische Anpassungsschwierigkeiten sehen sie bei den ausländischen Studierenden:

- real difficulty, at least initially, in comprehending lectures, instructions and general conversation;
- problems in speaking confidently, clearly and fluently, both in academic and general settings;
- slow rate of reading and processing written materials, and especially developing the skill of critical reading;
- serious problems in expressing ideas and developing arguments in writing.
- significant disadvantage when writing under time pressure, as in formal exams.

(Ballard 1993: 4)

Eine wichtige Rolle spielt die Selbstständigkeit, die als Hauptmerkmal des Studiums bzw. Lernens in Deutschland kennzeichnend ist. Diese beinhaltet die selbstständige Planung des gesamten Studiums, die eigenständige wissenschaftliche Vorgehensweise beim

Studienprozess, die eigene Initiative zum unabhängigen und bewussten Lernen, das Annehmen der individuellen Verantwortlichkeit für das gesamte Studium. Selbstständigkeit fordert und fördert darüber hinaus Kreativität und Innovationen. Für internationale Studierende, die dieses nicht erkennen, ergeben sich somit Schwierigkeiten. Dazu erörtert Harris (1995), dass „different educational and cultural traditions“ (Harris 1995: 89) die entscheidenden Faktoren ausmachen, die zu Fehlern führen können. Das zeigt, dass die unterschiedlichen akademischen Traditionen großen Einfluss auf Lernende / internationale Studierende haben.

Die Anforderung zu adaptieren gilt letztlich auch für die Campus-Kultur. Sie hat einen großen Einfluss auf die Integration der internationalen Studierenden. Es scheint so zu sein, dass diejenigen, die sich wenig engagieren und kaum an Campus-Aktivitäten teilnehmen, sich schlechter integrieren als diejenigen, die dabei mehr tun (s. auch Empirie, Campus-Leben). Ergebnisse aus den USA bestätigen diese Vermutung, wie von Kuh und Whitt (1988). Sie definieren die Campus-Kultur wie folgt:

“persistent patterns of norms, values, practices, beliefs, and assumptions that shape the behavior of individuals and groups in a college or university and provide a frame of reference within which to interpret the meaning of events and actions on and off the campus” (Kuh & Whitt 1988: 22).

Diese Definition beleuchtet die Komplexität der Campus-Kultur und ihre Nützlichkeit als Framework für das Verstehen der internationalen Studierenden. Die Campus-Kultur in Deutschland unterscheidet sich allerdings von der in anderen Ländern. In China, und auch in den USA, wohnen die Studierenden auf dem Campus. Dies verschafft eine kollektive Zugehörigkeit zur Universität und mit der Zeit den Aufbau der Beziehungen zu den Mitstudenten. Studien aus den USA beleuchten die Beziehungen zwischen Studierenden, die auf dem Campus wohnen, und denjenigen, die außerhalb wohnen (s. Kapitel Empirische Ergebnisse zu Campus-Leben).

Für die chinesischen Studierenden bedeutet es eine weitere Beeinträchtigung der akademischen Adaption, dass sie, die in der chinesische Hochschule gewöhnt sind im Campus zu wohnen, in Deutschland selbständig für ihr Leben sorgen müssen und zugleich wegen der Entfernung zum Campus ihr Gefühl von Zugehörigkeit vermindert wird.

Weitere Faktoren, die allgemein die Adaption im Alltagsleben betreffen, wie Gewöhnung des deutschen Essens, Wohnsituation, Öffentlicher Verkehr, Klima, Krankenkassen usw., werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt. Ebenso bildet der Faktor der finanziellen Schwierigkeiten keine Variable. Sofern notwendig wird gegebenenfalls darauf verwiesen.

Am Sinn des Auslandsstudiums dürfte es allerdings keinen Zweifel geben. Im Wesentlichen lassen sich dazu folgende Aussagen festmachen: Für das Gastland bietet die Internationalität die Chance eines Wissensaustausches und einer Kompetenzerweiterung durch andere Bildungssysteme, ferner ein Potenzial für langfristige Kooperation und somit eine Ressourcenerschließung, damit eine Förderung der Nachhaltigkeit bzw. nicht zuletzt des Wirtschaftsfaktors. Für die Gäste, also die internationalen Studierenden, sind mit dem Auslandsstudium Erfahrungen verbunden, die letztlich ihr Leben in markanter Weise verändern können. Sie bringen ihrerseits neue Kulturerfahrungen nach Hause mit und übernehmen damit Verantwortung für eine gelungene Globalisierung ihrer jeweiligen Gesellschaft in der Zukunft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es hauptsächlich die Denkweise bzw. Ideologie ist, also das für westliche Wissenschaften und Technologien grundlegende Denken in Alternativen, das einen generellen Unterschied zu vielen außereuropäischen Gesellschaften ausmacht. Darin besteht die größte Schwierigkeit in der akademischen Aneignung auf Seiten chinesischer Studierender. Genau deren Umstellungs- und Adaptionsfähigkeit, die zum Studienerfolg führen, stehen im Mittelpunkt der Untersuchung dieser vorliegenden Arbeit.

4. Theoretische Grundlagen

Die Kapitel der theoretischen Grundlagen versuchen, eine grundsätzliche Darstellung der Problematik zu liefern. Dabei wird zuerst untersucht, welche Faktoren den Studienerfolg bedingen. Zugleich werden die Ansätze zu Integration, Metakognition, interkulturelle Kompetenz bzw. Identitätsbildung vorgestellt. Wichtig sind dabei nicht nur die Darstellungen der Ansätze einzelner Komponenten, sondern dass sie die Grundlagen für die Messung der empirischen Untersuchung (Kapitel 6) bilden.

4.1 Studienerfolg

Der Studienerfolg als eine Hauptkomponente im Forschungsfokus der vorliegenden Arbeit wird in diesem Kapitel erst einmal hinsichtlich seiner Begrifflichkeit dargestellt. Dabei wird vom traditionellen Verständnis ausgegangen und versucht, zu einer neuen Begriffsbestimmung zu gelangen, um die speziell für den Kontext des Auslandsstudiums zutreffende Definition zu erhalten.

4.1.1 Irrtum und Fehldefinition

Studienerfolg ist nach mehrheitlichem Verständnis in erster Linie der (im Sinne guter Noten) erfolgreiche Abschluss des Studiums (Merker 2009 nach Wissenschaftsrat 2004: 87). Trapmann (2007) erklärt auch:

„In den meisten empirischen Studien wird der Studienerfolg so pragmatisch wie eindimensional durch die von den Studierenden oder Absolventen erworbenen Zensuren definiert. Die Vorteile einer solchen Operationalisierung liegen auf der Hand: Die Zensuren sind ein auf dem Abschlusszeugnis und in den Datenbanken des Prüfungsamts sichtbares, leicht zu erfassendes und allgemein akzeptiertes Maß, um zwischen guten und weniger guten Absolventen eines Studiengangs zu differenzieren“ (Trapmann 2007: 57).

Solches Verständnis führt infolgedessen zum reduzierenden Gebrauch des Begriffs „Studienerfolg“. Folgendes Beispiel zeigt, dass „Studienerfolg“ und „Studienleistung“ nicht eindeutig von einander abgegrenzt werden:

„In der Literatur wird am häufigsten die Examensnote als objektives Kriterium (des Studienerfolgs) verwendet, da die Studiendauer im deutschsprachigen Raum eine große

Spannbreite zwischen minimaler und maximaler Dauer aufweist, so dass – aufgrund der nicht besonders engen Beziehung zwischen Studienerfolg und Studiendauer – nur ein Extremgruppenvergleich zwischen extrem langer und durchschnittlicher Studienzzeit aussagekräftig wäre. In amerikanischen und britischen Studien wird der „Grade Point Average (GPA) – an der Stundenzahl gewichteter Durchschnitt der Kurszensuren – als objektives Kriterium für Studienleistung verwendet. Zusätzlich zum GÜS wird häufig auch der Seminarerfolg anhand von Seminarverhalten, Noten der Referate/Hausarbeiten und Anwesenheit berücksichtigt“ (Wetzel 2007: 33-34).

Vernachlässigt werden bei diesem gängigen Gebrauch des „Studienerfolges“ indessen weitere, wesentliche Gesichtspunkte des Begriffs. Neben Studienabschluss und Noten wird vermehrt auch die Studiendauer als Erfolgskriterium herangezogen. Merker (2009: 74) führt darüber hinaus für den Studienerfolg die sog. „weichen“ Faktoren wie „Aufbau von Schlüsselqualifikationen“, „Studienzufriedenheit“ und den „schwierig zu fassenden und daher stiefmütterlich behandelten Berufserfolg“ an.

Auch erörtert Merker (2009) den Aspekt, der in der Diskussion oft übersehen wird, dass es mehrere Interessengruppen gibt, deren Erfolgsmaßstäbe sich je nach Blickwinkel zum Teil erheblich unterscheiden (Andersson, 2003; Hofer, Stallings, Reynolds, Cliff & Russell, 1994):

„Zumeist wird Studienerfolg aus der Perspektive von Studenten beleuchtet. Erfolg im Studium ist aber auch für Universitäten, Gesellschaft und Arbeitgeber bedeutsam (Dlugosch 2005; Konegen-Grenier 2001). Ohlsen (1985) gibt dazu ebenso zu bedenken, dass sich die Kriterien für die Definition nach dem jeweiligen Betrachter richten. Sie unterscheidet von den Studienzielen her die Gruppen der Hochschulabsolventen und der potentiellen Arbeitgeber sowie die Hochschulen bzw. die Bildungsbehörden“ (Merker 2009: 75).

Merkers Aufführung zeigt die Vielfältigkeit hinsichtlich der Begriffsbestimmung „Studienerfolg“ auf. Nach Andersson (2003) kann sich die Definition von Studienerfolg selbst zwischen einzelnen Fachbereichen unterscheiden. Ergänzend dazu erörtert Wetzel (2007) die „objektiven und subjektiven Kriterien des Studienerfolgs“. Objektive Kriterien sind zum Beispiel die Examensnote und die Studiendauer; als subjektive Kriterien werden die Studienzufriedenheit sowie die Selbst- oder Fremdeinschätzung des Studienerfolges genannt (Merker 2009). Da für die vorliegende Forschung eher die Komponenten des Studienerfolgs von Bedeutung ist, werden solche Kriterien bzw. Kategorisierung nicht unternommen. Im weiteren Verlauf wird also auf einen neuen Definitionsversuch für den Studienerfolg eingegangen.

4.1.2 Neue Begriffsbestimmung und Kriterien

Im Folgenden werden die bisherigen Definitionen zusammengefasst und verglichen, wobei eine besondere Anlehnung an Trapmann (2007) erfolgt.

In der Literatur zur Studienerfolgsforschung finden sich einige theoretische Konzeptionen für die erweiterte Definition des Studienerfolgs (s. Trapmann 2007: 59-62). Taber und Hackman (1976) setzten verhaltensverankerte Skalen zur Beschreibung der besten und schlechtesten Studierenden ein und leiteten aus den Antworten von fast 400 Untersuchungsteilnehmern 12 akademische, aber auch 9 nicht akademische Dimensionen des Studienerfolgs ab. Zum akademischen Studienerfolg zählen sie Kognitive Fähigkeiten, Fremdsprachenkenntnisse, Studiendauer und akademisches Engagement, aber auch kommunikative Fähigkeiten und selbstbestimmtes Verhalten. Der nicht akademische Studienerfolg wird in dieser Konzeption definiert durch optimistisches emotional stabiles Verhalten, Hilfsbereitschaft, Geselligkeit, persönliche Weiterentwicklung oder organisationale Beteiligung (Trapmann 2007: 59).

Reilly stellt eine Konzeption für Erfolgskriterien von Doktoranden mit acht Dimensionen vor (Reilly 1976). Darin werden die überwiegend nicht kognitiven Merkmale beschrieben wie Ausdauer, Kommunikation, Gewissenhaftigkeit oder Selbstständigkeit (Trapmann 2007: 59).

Oswald (2001) listet in seinem Konzept die nachfolgend aufgeführten zwölf Dimensionen Kategorien des Studienerfolgs auf (Oswald 2001):

Intellectual Behavior

- Knowledge, learning and mastery of general principles
- Continuous learning, and intellectual interest and curiosity
- Artistic cultural appreciation and curiosity

Interpersonal Behavior

- Multicultural tolerance and appreciation
- Leadership
- Interpersonal skills
- Social responsibility, citizenship and involvement

Intrapersonal Behavior

- Physical and psychological health
- Career orientation
- Adaptability and live skills
- Perseverance
- Ethics and integrity

(Oswald 2001)

Dieses Konzept betont den Studienerfolg auf einer Ebene der „Behavior“-Entwicklung. Dabei steht nicht der Aspekt der Studienleistung im Vordergrund. Bedenklich erscheint für die

Praxis, dass sich „Behavior“ vor allem schwer messen lässt. Infolgedessen ist diese Definition nicht pragmatisch und wenig zielführend.

All die oben beschriebenen Kriterien für Studienerfolg sind für die meisten Situationen generell anwendbar, weil sie primär im allgemeinen Hochschulkontext entwickelt worden sind. Speziell im Blick auf die ausländische Studierende ist aber zu fragen, ob sie ausreichend und geeignet sind, deren Situation und Anforderungen zu genügen. Im Folgenden wird deshalb der Studienerfolg im Kontext des Auslandsstudiums erörtert.

Die US-amerikanischen Forscher in diesem Bereich nennen ihren Forschungsgegenstand „international student's overall study experience“ (Ying 2002). Diese „overall study experience“ ist insoweit wichtig, da sie

„gives the international student the ability to apply good academic results to outstanding professional and workplace foundations, making for a solid postgraduate career launch or re-launch“ (Geelhoed, Abe & Talbot 2003: 5).

Ying (2002) weist zudem auf zwei weitere, fundamentale Aspekte in diesem Zusammenhang bezüglich des Studienerfolges im Kontext des Auslandsstudiums für internationalen Studierenden hin:

- Academic achievement – an objective, immediately quantifiable, narrower indication of academic success
- Quality of the overall international study experience - A subjective, more global assessment of the overall study experience

Damit verdeutlicht Ying (2002) das eingangs dieses Kapitels erwähnte Definitionsverwechseln von „Studienerfolg“ mit „Studienleistung“. Sie unterscheidet zwischen Erfolg infolge einer akademischer Leistung und Erfolg im Auslandsleben, also „overall study experience“. Ferner gibt sie eine detaillierte Darstellung zu „overall study experience“, indem sie zu „sense of coherence“ als Kriterium „overall competence“ heranzieht und folgende Begründung dazu anführt:

„Success in the classroom does not implicate effective functioning in life, and nonacademic criteria ought to be considered in assessing the validity (...). Take the stereotype of the Asian American student who excels academically but possesses limited social skills and ability to meet life's challenges outside the classroom. Despite the Asian American student's educational achievement, most would hesitate to consider him or her a success. Similarly, in assessing the validity of labeling Asian Americans as model minorities, one must not only consider intellectual ability and academic performance but also other nonacademic criteria. (...) Given the increasing diversification of the United States, cross-racial engagement may be an additional contributor to overall competence. Overall competence was operationalized by sense of coherence, that is, the extent to which the world is experienced as comprehensible, manageable, and meaningful (Antonovsky 1987)“ (Ying 2000: 80).

Indem Ying hinsichtlich "overall competence" als Kriterium "sense of coherence" für den Studienerfolg für wichtig erachtet, unterscheidet sie auf der intellektuellen Ebene die akademischen Leistungen, zielt insbesondere auf die Kompetenzen, die sich auf „social skills“ bzw. Handlungskompetenzen im Lebens auch im Blick auf die Berufsherausforderungen „outside the classroom“ beziehen. Unter „sense of coherence“ versteht nun Antonovsky, zitiert von Ying, ein Niveau von Fähigkeit bzw. Kompetenz, womit man das Leben in Bezug auf die Wahrnehmung bzw. Erfahrung sinnvoll gestalten und bewältigen („mediator of positive health“, Antonovsky 1987) kann.

Geelhoed, Abe & Talbot (2003) postulieren als erfolgreiche Kriterien des Auslandsstudiums neben der Studienleistung folgende:

- increased international interest and concern,
- development of interpersonal maturity,
- development of cultural knowledge and cultural sensitivity
- new proficiency in a language other than the student's first language

(Geelhoed, Abe & Talbot 2003: 5)

Dieses Konzept unterscheidet sich somit von anderen Kontexten, weil es der Kultur als gestaltendem Faktor eine wichtige Rolle zuweist. Gibt man diesen Rahmen für den Studienerfolg des ausländischen Studierenden vor, so ergibt sich folgender wissenschaftlich und detailliert formulierter Definitionsversuch angelehnt an Trapmann (2007). Sie postuliert folgende acht Kriterien des Studienerfolgs, in denen die obengenannten Konzepte bzw. Modelle zusammengefasst sind. Die ersten vier Kriterien „Studiennoten, Studienabschluss vs. –abbruch, Studiendauer, Studienzufriedenheit“ entsprechen der traditionellen Interpretation. „Task performance, Freiwilliges universitäres Engagement, Reife und Berufserfolg“ beinhalten die neue Richtung, wie sie sich aus der US -amerikanischen Sicht dieses Begriffs ergibt.

- Studiennoten
- Studienabschluss vs. –abbruch
- Studiendauer
- Studienzufriedenheit
- Task performance
- Freiwilliges Universitäres Engagement: University Citizenship Behavior (UCB)
- Reife
- Berufserfolg

Trapmann (2007: 57-62)

Orientiert man sich bei der Definition eines erfolgreichen Studiums mehr an Bildungsidealen denn an volkswirtschaftlichen Interessen und betrachtet das Studium daher nicht primär als

eine Art Berufsausbildung, sondern eher als einen Lebensabschnitt der persönlichen Bildung und Reifung, kommen noch weitere Kriterien für die Erfassung des Studienerfolgs in Betracht.

„So würde man von einem erfolgreichen Hochschulabsolvent erwarten, dass er die Rolle eines informierten und pflichtbewussten bzw. souveränen Bürgers übernimmt, der für sich, seine Entscheidungen sowie für die Umwelt und die Gesellschaft, in der er lebt, Verantwortung zu übernehmen bereit ist und seine Handlungen an für ihn verbindlichen Wert- und Zielvorstellungen ausrichtet“ (Trapmann 2007: 62).

Wie im Kapitel 3.1.2 erläutert, erörtert Gurin (2004) auch diesen Aspekt, das sie als „preparation for citizenship“ nennt:

„Citizenship engagement, which measures motivation to participate in activities that affect society and the political structure, as well as actual participation in political and community activities during college and in community service in the five years after leaving college“ (Gurin 2004: 5).

In der vorliegenden Arbeit werden unter Studienerfolg folgende Komponenten erfasst:



Abbildung 2: Komponenten des Studienerfolgs im Auslandsstudium

Die erste Komponente „**Noten/Leistung**“ (beinhaltet Studiendauer, Studienabbruch, Fachwechsel) lehnt sich an die traditionelle Sicht des Studienerfolgs an. Die **Kompetenzen** ergänzen die oben dargestellten Qualifikationen bzw. Fähigkeiten für den späteren Erfolg im Leben und Beruf (detailliert s. Kapitel 4.3 Kompetenz). Dabei sind Aspekte wie „Reife“ (in Form von Identitätsbildung, Kapitel 4.6) oder „Task performance“ von Trapmann beinhaltet. Noch wichtiger und spezifisch für den Kontext des Auslandsstudiums ist aber die **Integration** (detailliert s. Kapitel 4.2 Integration). Dabei sind die Aspekte wie „Citizenship engagement“, „Interkulturelle Kompetenz“ (vgl. „diversity“ bzw. „Racial/cultural engagement“ von Gurin 2004, Kapitel 1) eingeschlossen. Alle drei Komponenten stellen den Studienerfolg als Ganzheit dar.

Zusammenfassend lässt sich Studienerfolg in engeren und breiteren Definitionen verstehen. Die engere, also die traditionelle, beinhaltet Studiendauer, Studienabbruch, Fachwechsel, und Noten, welche insgesamt als Studienleistung erfasst werden können. Die breitere Definition, die sich an die US-amerikanischen Theorien anlehnt, versucht ein breiteres Spektrum zu erfassen, welches sich über die Studienleistung hinaus über die Kompetenzbildung und persönliche Reife bis zum späteren Berufserfolg zieht. Im Kontext des Auslandsstudiums wird die breitere Definition mit den genannten drei Komponenten zur Anwendung gebracht.

4.2 Theorien der „College Student Development“

Mit den oben zitierten Darstellungen gelangt man zu einem weiteren Spektrum von Theorien zum Thema „College Student Development“ und damit über die Diskussion des Studienerfolges hinaus zu weiteren Aspekten. Diese Theorien setzen sich damit auseinander, wie sich Studierende an Hochschulen entwickeln und wie sie sich entwickeln sollen. Gurin (2004) und Kollegen erörtern:

“Young people of college age are discovering who they are and what they want to become. A new environment and the presence of others from varied backgrounds may dramatically affect their involvement in learning, their identities in relation to others, the choices they will make for the rest of their lives, and their commitments to citizenship. Identity development in late adolescence and the importance of higher education, especially interaction with peers during the college years” (Gurin 2004: 100).

Diese Darstellung weist auf die Relevanz der persönlichen Entwicklung im gesamten Kontext der Hochschulbildung hin. Für die vorliegende Forschung ist dabei ausschlaggebend, welche theoretisch fundierten Grundlagen dem strukturellen Entwicklungsprozess in dieser Phase und dem Forschungsaufbau der vorliegenden Arbeit dienen. Im Folgenden wird auch kurz auf die Bildungs- und Entwicklungsanfänge in historischer Zeit verwiesen und dann die jetzigen Forschungsansätze diesbezüglich im Blick auf die Entwicklung der Studierenden in der Hochschulphase dargestellt.

4.2.1 Geschichte und Hauptströmung

Untersuchungen im Bereich der Entwicklung der Studierenden haben eine lange Tradition im englischsprachigen Raum. In der Forschung zu „Student Development Theory“ ist Folgendes festgehalten:

“The earliest student development theory — or tradition — in Europe was in loco parentis. Schools acted on behalf of parents for the good of their students and concentrated on character development which mostly meant instilling students with traditional Christian values through strict rules and enforced by rigid discipline. Thus the main focus was on the development of students' character rather than on their intellect. The first changes came in the late nineteenth and early part of the twentieth century, with the increasing growth of universities and development of the social sciences like psychology. By mid-twentieth century, theorists such as B.F. Skinner and Carl Rogers influenced the thinking about students and a new paradigm developed: the student services paradigm as the name indicates stated that students should be provided with services they require in order to

better gain knowledge. Soon after, the student service paradigm started to be replaced by the student development paradigm. This paradigm was influenced by the growing body of psychological and sociological theories, reflecting the idea that students learn both in-class and out-of-class, and are influenced both by their genetics and social environment.”
(Quelle: “Student Development Theory”, University of Texas, Dallas)

Also verläuft die theoretische Entwicklung zu „Student Development“ über eine längere Phase. Ausschlaggebend ist der Wandel vom „student service paradigm“ zum „student development paradigm“. Diesem Thema hat sich in den USA, gestützt auf psychologische und soziologische Theorien, in den 60er Jahren der Bildungsforscher Arthur Chickering gewidmet, vor allem bekannt geworden durch das Standardwerk „Education and Identity“ (1969). Die dabei elaborierten „Sieben Vektoren“ zur Entwicklung der Studentenpersönlichkeit erhalten eine wichtige Funktion in diesem Bereich. Sie werden im folgenden Unterkapitel 4.2.3 ausführlich vorgestellt.

Li (2008) zeigt für „Student development theories“ vier Kategorien auf: “psychosocial theory”, “cognitive structural theory”, “person-environment theory” und “typology theory” (Li 2008: 50). Troup (1993) teilt sie in drei Kategorien ein, die er nicht in der zeitlichen Reihenfolge der Entwicklung festlegt:

- Diversity (racial and sexual identity developments, re-entry students),
- Cognitive Development (Maslow 1968, Chickering 1969, Perry 1970)
- Psychosocial and Moral Development (Kohlberg 1969, 1983).

Innerhalb der ersten Kategorie nach Troup (1993) sind zusätzlich einschlägige Teilaspekte bezüglich „Student Development for Persons of Color“ (Cross 1971) zu sehen, dazu “Identity Development for Majority Students” von Helms, ferner „Student Development Theory and Sexual Orientation“ (Cass 1979, 1984), und Aspekte zu “Student Development Theory and the Adult Learner” (Troup 1993).

Unter dem zweiten Aspekt, der kognitiven Entwicklung, wird untersucht, wie die Studierenden ihre Weltanschauung erwerben bzw. verändern, auch wie sie ihre Lebenserfahrungen wahrnehmen (Troup 1993). Sie beschäftigen sich nicht nur mit “how students structure values, beliefs, and assumptions” (Chickering & Reisser 1993: 2), sondern auch mit “the acquisition of a host of problem-solving and analytical skills” (Troup 1993).

In der dritten Kategorie, also der “Psychosocial and moral theories of development”, wird thematisiert, wie sich der Studierende als Individuum auf sich selbst und andere bezieht. Dargestellt werden die psychologischen Veränderungen in Gefühlen, Glauben, Werte,

Entwicklungsprozesse in Bezug auf Identität, berufliche Ziele, Lebenssinn und Beziehungen (Chickering & Reisser 1993; Polkosnik & Winston, 1989).

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf jenen zweiten kognitiven Aspekt konzentriert und dazu die folgenden Ansätze vorgestellt.

4.2.2 Intellectual and Ethical Development (Perry 1970)

Perry (1970, 1981) entwickelt ein Modell, das beschreibt, wie sich die Studierenden aus Informationen, Theorien, Erfahrungen bzw. differenzierten Meinungen, die sie im Curricula der Hochschule begegnen, verarbeiten und wahrnehmen (Troup 1993):

Dualism ("All things are right or wrong, black or white.")

- Knowledge is seen as existing absolutely.
- Student's minimal right for opinion is a "receptacle" for truth.
- Little capacity for dealing with conflicts and truth.

Multiplicity ("Everyone is right...no one is wrong.")

- Recognize there are multiple perspectives to problems
- Unable to evaluate each perspective adequately.
- No criteria to merit one's own opinion.

Relativism ("Well, everyone has his/her own opinion and could be equally right.")

- Knowledge is relative & contextual and is not connected to "rightness" or truth.
- Detachment and objective examination of one's own values and thoughts.
- Knowledge and truth are relative to one's experience.

Commitment to Relativism ("Some ideas are more right than others. One has to look carefully at the claim, supporting evidence, and other factors.")

- Students accept responsibility of a pluralistic world and through acts of commitment establish their identity.
- Commitment is based upon life's goals and choices.

(Troup 1993 nach Perry 1970, 1981)

Dieser Ansatz von Perry (1970) wird zwar in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet, ist aber trotzdem wichtig, da er die mentale Auseinandersetzung mit Informationen bzw. Wissen beschreibt, die für den Kontext der vorliegenden Arbeit relevant ist. Kennzeichnend ist, dass die intellektuelle und ethnische Entwicklung irreversibel verläuft. Das heißt, wenn man über Stufen von „Dualism“ und „Multiplicity“ auf „Relativism“ gelangt, wird einer nicht mehr den Schritt zurück machen können. Diese mentale Entwicklung kann an irgendeiner Stufe stehenbleiben, aber sie läuft nur einpolig und geht nicht rückwärts und ist nicht umkehrbar. Der Grund ist die entwickelte Fähigkeit: die Reflexion auf der Basis kritischen Denkens. Solche Fähigkeit ist ausschlaggebend für die menschliche Identitätsbildung (s. auch Kapitel 4.6 Identitätsentwicklung).

4.2.3 College Student Development Theory: The Seven Vectors (Chickering 1969)

Des Weiteren zeigt Chickering (1969) in sieben Vektoren Entwicklungsstufen auf, die für die Entwicklung der Studierenden nützlich und sinnvoll erscheinen. Er betont die Bedeutung der Entwicklung der Kompetenz, kooperativ und produktiv mit anderen zu arbeiten, ferner die Identitätsentwicklung sowie das Erkennen und Akzeptieren von Interdependenzen als eine wesentliche Realität des Lebens. Unten wird das Modell vorgestellt. Die vorliegende Arbeit lehnt sich an diesen Ansatz an.

1. Achieving Competence

- Intellectually – The development of critical thinking and an intellectual curiosity, evidenced to some extent in the above average drive to learn independently, outside of the formal classroom.
- Physically and manually – The development of the ability to handle one's self in physical and manual activities and the recognition of the roles that these activities play in the release of emotion and energy.
- Interpersonally – The development of the ability to be a part of a cooperative effort, understand the motives and concerns of others.

(s. auch Kapitel 4.4 Kompetenz)

2. Managing Emotions – is reflected by an increasing awareness, integration and healthy control of the feelings that one experiences during the growth period, particularly sexual and aggressive feelings.
3. Becoming Autonomous – is evidenced in the growth of self-sufficiency, less need for approval of others (peers, friends and family), and finally, the recognition of interdependence (role of self in the larger community/society/campus).
4. Establishing Identity – involves clarifying one's concepts concerning: the body, appearance, and sex identification roles and behaviors. The process also involves knowing the kind of person one wants to be and obtaining a sense of balance and perspective of the self in relation to others.
(s. auch Kapitel 4.6 Identitätsbildung)
5. Freeing Interpersonal Relationships – is evidenced by increasing: tolerance of a wider range of people; capacity to respond to people in their own right rather than stereotypes; and a shift in the nature of relationships toward greater trust, independence and individuality.
6. Clarifying Purpose – is the clarification of vocational plans and inspirations; putting recreational interests into perspective; and the making of decisions concerning lifestyle. The process is typified by: evidence of deep involvement in a major interest; increasing ability to accept advice and criticism; and interest in practical, concrete achievement.
7. Developing Integrity – is the development of a personally valid set of beliefs and values that provide a guide to behavior and emotions. Behavior is affected by the context of the situation, dominant interests, occupational plans, and lifestyle considerations, i.e. acting in accordance to values and priorities.

(Chickering 1969)

Aus diesem Modell wird deutlich, wie die Entwicklung der Studierenden in der Hochschule in emotionalen, sozialen, intellektuellen, physischen Bereichen beeinflusst wird. Jene sieben Elemente decken alle Bereiche ab, die in dieser Phase ablaufen. Diese Theorie hat an

Bedeutung zugenommen. Sie bietet eine Grundlage sowohl theoretisch für das Verständnis der Entwicklung der Studierenden als auch für die praktische Vorgehensweise. Dieses Modell entwirft ein ganzheitliches Bild des Entwicklungsspektrums eines Studierenden im traditionellen Alter. Die vorliegende Arbeit will diesen Ansatz als Grundlage zu nutzen, um dementsprechend den Studienerfolg und dessen Determinanten zu untersuchen. Ausführliche Gründe, warum die vorliegende Arbeit sich an diesen Ansatz lehnt, werden im Kapitel 4.4 Kompetenz erläutert.

Berichte chinesischer Forscher wie Li (2008) ist zu entnehmen, dass in China selbst relevante Forschungen im Bereich „College Student Development“ fehlen (Li 2008: 50). Forschungsfokus auf chinesische Studierende im Ausland wurde bislang nicht gerichtet, diesbezüglich besteht also Forschungsbedarf.

4.3 Integration

Integration ist derzeit ein aktuelles Thema. Während in Gesellschaft, Politik und Schulbildung es besonders unter dem Schwerpunkt Migrantenkinder umfangreich untersucht wird, findet sich nur wenige Forschungen in Hinblick auf die Integration von Bildungsausländern an deutschen Hochschulen. Zunächst wird deshalb der Begriff kurz erläutert und den bildungsbezogenen und politischen Folgerungen bzw. Maßnahmen vorgestellt, sowie die Rahmenbedingung für den Kontext der vorliegenden Arbeit werden vorgestellt, gefolgt von der Darstellung der Relevanz mit der vorliegenden Arbeit, also mit den chinesischen Studierenden im Studium in Deutschland. Damit entsteht ein theoretischer Überblick einschließlich der im Kontext des Auslandsstudiums entwickelten Integrationsindikatoren entstanden, die im empirischen Teil dieser Forschungsarbeit Anwendung finden sollen.

4.3.1 Prozess und Eigenschaften

Der Begriff „Integration“ wird in verschiedenen Kontexten sehr unterschiedlich verwendet. Es wird deshalb für die vorliegende Arbeit der Weg gewählt, dass die betreffenden relevanten Termini mit den jeweils zu bestimmenden Untersuchungszielen neu geklärt werden. Eine grundsätzliche Diskussion zum Thema Integration oder auch nur eine Zusammenfassung der Begriffsdefinitionen ist nicht beabsichtigt und in dem vorgegebenen Rahmen der Untersuchung auch nicht leistbar.

Der Begriff „Integration“ kommt ursprünglich vom lateinischen Wort „integer“ und heißt „rein, vollständig, einheitlich“. „Integration“ bedeutet demnach auch die „Wiederherstellung eines Ganzen“, ferner soziologisch auch die „Einbeziehung neuer (Gesellschafts-)Mitglieder“ (Kienle 1964). Die Idee, dass durch Zuwanderer – insbesondere aus fremden Kulturkreisen - das „Ganze“ einer Gesellschaft gestört wird und also wieder vervollständigt, wiederhergestellt werden soll, lässt die ursprüngliche Bedeutung des Begriffes „Integration“ also auch zu. In den verschiedenen Fachdisziplinen (Soziologie, Politikwissenschaft, Anthropologie...) hat auch unterschiedliche Bedeutungen erlangt.

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist nur die politische und soziologische Bedeutung von Relevanz. Auch mit dieser Einschränkung ist eine erneute Eingrenzung notwendig. Allgemein

formuliert bildet Integration das Gegenstück zu Segregation oder Ausgrenzung. Übertragen auf die Ebene konkreter Lebenswelten bedeutet Integration, dass Einzelpersonen oder ganze Gruppen gleichberechtigte Möglichkeiten zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zur Artikulation ihrer Interessen erhalten und von individueller und kollektiver Ausgrenzung geschützt werden. Integrationspolitik ist im Kern Herstellung von Chancengleichheit (Piening 2005).

Die eher populären Ansätze zur Migrationspolitik in der Politik werden von vielen Forschern kritisch gesehen, wie beispielsweise Pelinka (2000) erörtert:

„(Integration wird verstanden als) die Verbesserung der Lebenssituation von ImmigrantInnen, wobei inhaltliche Aspekte meist ungeklärt bleiben. Dadurch entsteht auch der Eindruck, dass sich lediglich der politische Weg dahin, aber nicht das Ziel unterscheidet“ (Pelinka 2000: 4).

Auch Bauböck (2000) nennt vier Kritikpunkte, die in der Diskussion um den Integrationsbegriff immer wieder genannt werden:

- Integration wird als Synonym für Assimilation verwendet.
- Integration wird vorwiegend als von Einwanderern zu erbringende Leistung betrachtet und nicht als Aufgabe des Gastlandes.
- Der Prozess der Migration wird vielfach als Einbahnstraße betrachtet, gegenläufige Bewegungen (wie z.B. Rückkehr) werden zu wenig berücksichtigt.
- Integration wird vorwiegend als eine Eingliederung in die sozialen Strukturen und Institutionen der Mehrheitsbevölkerung verstanden. Nicht gesehen wird hingegen, dass ImmigrantInnen sich zunächst in die lokalen und/oder transnationalen ethnischen Gemeinschaften integrieren.

(Bauböck 2000: 589)

Mittels dieser Kritikpunkte wird, wie bei den Verweisen auf die gängige Forschung mehrmals betont wurde, erläutert, dass Migranten und Aufnahmegesellschaft einander beeinflussen, und zwar in einem dynamischen Prozess so, dass die Migranten sich nicht einseitig an die Aufnahmegesellschaft annähern und sich einpassen. Das heißt, hinsichtlich des Integrationsprozesses sollte die gegenseitige Beeinflussung als eines der wichtigsten Merkmale betrachtet werden. Integration hat immer Auswirkungen auf die Mehrheitsgesellschaft selbst, nicht nur auf die Population der ImmigrantInnen. Diesen Zusammenhang zeigen Pelinka et al. (2000) auf, wenn sie zitieren:

„Eine Integrationspraxis also, welche davon ausgeht, dass die Integration der Aufnahmegesellschaft durch die Integration von Einwanderern unberührt bleibt und damit im Grunde die Hauptbeweislaster, ob Integration tatsächlich stattfindet, den ImmigrantInnen zuweist, muss definitionsgemäß stets scheitern bzw. ist bestenfalls noch als forcierte Assimilation zu bezeichnen“ (Çinar/Hofinger/Waldrauch 1995: 7, zit. n. Pelinka et al. 2000: 3).

Auch Esser schreibt dazu in seinem Modell der Integration:

"Bei Integration haben das Verhalten und die Zustände der Teile Auswirkungen auf das System insgesamt und auf die es tragenden Teile. Bei Segmentation ist das nicht der Fall. Dort sind die Teile unabhängig und existieren jeweils für sich alleine" Esser (2001: 1).

Für die vorliegende Arbeit ist es wichtig gehalten, dass ein zusätzlicher Aspekt: die mentale Auseinandersetzung, im Zusammenhang von Integration ergänzt wird. Nachfolgend wird dieser Aspekt näher erläutert.

Der Beirat für MigrantInnen und Flüchtlinge Berlin gibt die folgende Definition für Integration:

„Integration bezeichnet die Eingliederung zugewanderter Bevölkerungsgruppen in bestehende Sozialstrukturen und die Art und Weise, wie diese Bevölkerung mit dem bestehenden System sozioökonomischer, rechtlicher und kultureller Beziehungen verknüpft wird. Integriert werden kann nur, was mit dem Grundgesetz vereinbar ist. Zu den Anforderungen an die Migranten zählen umfassende Neu-Sozialisation und weitgehende Neuorganisation der Persönlichkeit, Erwerb der Kommunikationsfähigkeit, ständiger Lernprozess und Bereitschaft zur Veränderung“ (Beirat für MigrantInnen und Flüchtlinge Berlin 2004, Hervorhebung der Verfasserin).

Die angesprochene „Bereitschaft zur Veränderung“ wurde dabei nicht weiter aufgeführt. Sie bedeutet „Bereitschaft“ in dem Sinne, dass die Einwanderer unter mentalen und konzeptuellen Aspekten ihren Integrationsprozess bzw. ihre –ziele erkennen, verarbeiten und strategisch vorgehen. In der Forschungsliteratur benennen drei Autoren ausdrücklich diesen Punkt des mentalen bzw. konzeptuellen Aspekts; sie nennen dies „Identifikation“ (Esser 2003), „identifikative Dimension“ (Heckmann 2005) oder „subjektive Dimension“ (Hofinger und Waldrauch 1997).

Laut Esser (2003) ist die Integration ins bestehende System ein mehrdimensionaler Prozess, bei dem vier Aspekte unterschieden werden können:

- Kulturation bedeutet, dass Migranten ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben, um auf adäquate und sinnvolle Weise an der neuen Gesellschaft teilnehmen zu können (z.B. Kenntnis der geltenden Regeln, kulturelle Fertigkeiten, entsprechende Sprachbeherrschung).
- Platzierung bedeutet, dass Migranten in entscheidenden gesellschaftlichen Bereichen wie dem Wohnungsmarkt, der Bildung, dem Arbeitsmarkt und dem Rechtssystem etc. eine gute soziale Position erwerben. Positionierung hat mit sozialen Rechten zu tun.
- Interaktion meint den Aufbau (interethnischer) sozialer Beziehungen wie (gute) Nachbarschaftskontakte, Freundschaften oder gar Ehen, die ethnische Grenzen überschreiten.
- Identifikation meint die mentale und emotionale Verbundenheit der Migranten mit ihrer neuen Aufnahmegesellschaft. Es geht hierbei um Gefühle von Loyalität, Identifikation und Dazugehören.

Esser (2003: 50-51, Hervorhebung der Verfasserin)

Nach Esser stehen all diese Aspekte der Integration in einem engen Zusammenhang. Kulturation dient als Basis des Integrationsprozesses. Besonders betont werden die erforderlichen Kenntnisse über das Land und seine gesellschaftlichen und kulturellen Regeln (Landeskundewissen). Es geht also um Wissenskompetenz. Der Spracherwerb ist dabei nach Esser der erste und entscheidende Schritt (vgl. auch: Mehrsprachigkeit, Roche 2006) auf dem Weg zur weiteren Integration. Neben der von ihm genannten Sprachbeherrschung und dem Kulturwissen sind – was noch nicht erwähnt wurde – außerdem von größter Bedeutung Kommunikationsfähigkeit, interkulturelles Verstehen, reflexive Sichtweisen bzw. mentale Verarbeitung bezüglich Strategien. Kulturation soll dabei also im Spektrum der interkulturellen Kompetenz gesehen werden. Von weiterer Relevanz ist, was von Michalowski & Snel (2005) als stärkste und oberste Stufe, sogar als Ergebnis und Ereignis der Integration, gesehen wird: die Identifikation. Sie wird als „mentale und emotionale Verbundenheit“ verstanden. Die Identifikation wird aber mehr gekennzeichnet durch – wie Esser (2003) aufführt - Gefühle von Loyalität, Identifikation und das Zugehörigkeitsgefühl zu und in der Aufnahmegesellschaft.

Auch Hofinger und Waldrauch (1997) unterscheiden fünf Dimensionen der Integration: eine subjektive, strukturelle und soziale Dimension; ferner eine legale und eine temporale Dimension. Die subjektive Dimension untergliedert sich weiter in identifikatorische, kognitive und zukunftsbezogene Subdimensionen. Hierbei handelt es sich in erster Linie um subjektive - also individuell determinierte - Aspekte und Orientierungen. Als Beispiele für identifikatorische Integration können die Formierung von (überlappenden) Zugehörigkeitsgefühlen und Identitäten in Verbindung mit Mehrheits- und Herkunftsgesellschaft gesehen werden, aber auch die subjektive Wahrnehmung von Diskriminierungen, Rassismus und ethnischer Ausgrenzung oder etwa politische Partizipation. Die kognitive Ebene hingegen umfasst bewusste Aneignung von Wissen über die Gesellschaft des Einwanderungslandes, seien es das Erlernen der dominanten Sprache, Gesetzeskenntnisse usw. Die zukunftsbezogene Subdimension beinhaltet in erster Linie Pläne und Vorstellungen in Bezug auf die individuelle Lebensgestaltung. Ähnlich beschreibt auch Heckmann (2005) eine identifikative Dimension, die sich gewissermaßen wie die identifikatorische Integration bei Hofinger und Waldrauch (1997) auf der subjektiven Ebene als Identifizierungsbereitschaft für die neue gesellschaftliche Mitgliedschaft zeigt und in Zugehörigkeitsgefühlen mit den jeweiligen ethnisch-nationalen, regionalen und/oder lokalen Strukturen äußert.

Die Annahmen von Esser (2003), Heckmann (2005) und Hofinger & Waldrauch (1997) beschäftigen sich mit den Ausdrucksformen bzw. Ergebnissen der ethnischen Identitätsbildung der Migranten. Die von ihnen genannte identifikatorische bzw. identifikative Integration befasst sich noch nicht mit der Stufe der mentalen Auseinandersetzung, also mit der Reflexion mittels kritischem Denken, wo die subjektive Wahrnehmung von Integrationserfahrungen bzw. die emotionale Anbindung an die Aufnahmegesellschaft im Mittelpunkt steht. Es fehlt eben die Sublimation von Beobachtungen von Fakten hinsichtlich notwendiger Kompetenzen bzw. der Bildung von Strategien; mit anderen Worten: es geht um den Erwerb der Kompetenz zur mentalen Reflexion, d.h. nicht nur in Richtung Aufnahmegesellschaft, sondern vor allem hinsichtlich seiner selbst und der eigenen Kulturen und Traditionen kritisch zu denken und zu reflektieren. Nur dann lässt sich vom Ergebnis her wirklich von „Identifikation“ sprechen.

Als Basis einer gelungenen Integration gilt deshalb zuerst das Wissen über den Anderen, also das Zielkulturwissen, zugleich auch das Wissen über sich selbst. Entscheidend sind das Bewusstsein um und die Fähigkeit des kulturellen Verstehens, nämlich die interkulturelle bzw. transkulturelle Kompetenz (detailliert s. Kapitel 4.5. Interkulturelle bzw. Transkulturelle Kompetenz). Folgt man diesem Basismodell, können folgende Eigenschaften von Integration zusammengefasst werden: Die mentale Auseinandersetzung ist als Kern des Integrationsprozesses zu sehen. Integration impliziert ein Zusammenwirken von Verhalten und Denken. Anders gesagt: Sie stellt ein ganzheitliches Ergebnis von physischen und mentalen Aktivitäten dar. Kaum eine Definition benennt aber diesen Aspekt der so wichtigen mentalen bzw. konzeptuellen Auseinandersetzung mit Eigenkultur und Zielkultur. Es fehlt das Bewusstsein zur Gegenüberstellung und zum Vergleich. Dies ist aber der Kernpunkt der Integration. Folgt man dieser ersten Eigenschaft, gelangt man auch hinsichtlich der Identitätsbildung und Interkulturalität zur Ansicht (s. Kapitel 4.5), dass man

- Begriffe nicht als binär, sondern als relational auffasst,
 - in das Verstehen des Anderen das Verstehen der eigenen Position, des eigenen Blickwinkels mit einschließt,
 - also jede Beziehung auch zu einer Selbstaufklärung durch Distanzierung und Selbstkritik führt,
 - diese Selbstkritik eine Selbstveränderung impliziert und
 - diese Selbstveränderung zu einem qualitativ neuen Verhältnis zwischen den Kulturen führt.
- (Hausstein 2000: 232)

Diese fünf Postulate von Hausstein (2000) beschreiben die Eigenschaften der Interkulturalität (s. auch Kapitel 4.5 Interkulturelle Kompetenz – Transkulturelle Kompetenz), die den mentalen Prozess mit den Begriffen „Selbstaufklärung“, „Selbstkritik“,

„Selbstveränderung“ genau so beschreiben wie auch die oben dargestellten identifikativen Eigenschaften der Integration. Ein solchermaßen gestalteter Prozess eignet sich dazu, Integrationswillen und -strategien intuitiv folgen zu lassen. Ein einpoliges Bemühen und Aufdrängen vonseiten der Aufnahmegesellschaft funktioniert nicht. Mit dieser Aussage könnte sich im Übrigen die türkische Integrationsproblematik in Deutschland wahrscheinlich gut erklären lassen.

Zusammenfassend lässt sich aussagen, dass Integration eng mit den Begriffen der „Identität“ und „Interkulturalität“ bzw. „Transkulturalität“ zusammenhängt (detailliert s. Kapitel 4.7). Diese gelten als Grundlage für die in einem nächsten Schritt zu diskutierenden Probleme.

Pelinka (2000) nennt die von Blume (1991) und Papalekas (1989) aufgeführten Faktoren, die den Integrationsprozess beeinflussen:

- Familiäre Netze
- Interethnische Beziehungen
- Tolerierung von Minderheitensubkulturen
- Ethnische Gemeinden
- Vorbildung/Schichtzugehörigkeit der ImmigrantInnen in den Herkunftsländern

Pelinka (2000: 3)

Pelinka (2000) kritisiert an dieser Auflistung als unvollständig, da lediglich intervenierende Variablen bei den ImmigrantInnen gesehen, die Bedingungen der Mehrheitsgesellschaft jedoch zum überwiegenden Teil außer Acht gelassen werden. Weiter wird von Pelinka die Forschung von Papalekas (1989: 280f) genannt, der auch die Mehrheitsgesellschaft in die Betrachtung mit einbezieht, und führt die folgenden Faktoren an:

- Sozioökonomische Merkmale der ImmigrantInnen
- Länge des Aufenthalts
- Objektive Gegebenheiten, die ImmigrantInnen im Aufnahmeland vorfinden: Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlich relevanten Werten und Gütern, institutionelle und politische Regelungen, Größe der Gruppe der Zugewanderten; Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland, etc.
- Subjektive Einstellungen und Erwartungen von Seiten der ImmigrantInnen und der Einheimischen

Pelinka (2000: 3)

Auch diese neue Auflistung ist nicht präzise. Mit „sozioökonomische Merkmale“ werden Faktoren wie familiäre Netze, Schichtzugehörigkeiten bzw. Milieus, Bildungsstand der Eltern, Persönlichkeit erfasst. Sie stellen aber nur Ergebnisse von vorhandenen oder fehlenden mentalen reflexiven Auseinandersetzungen dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus der Fülle der in den politischen Integrationsprozessen verwendeten Termini sich der für die vorliegende Arbeit relevante Integrationsbegriff entsprechend anbietet. Dabei wird ausgehend von vielen Ansätzen besonders der fehlende Aspekt der mentalen Auseinandersetzung als wichtig hervorgehoben.

4.3.2 Relevanz für die vorliegende Arbeit

Untersucht werden in dieser Arbeit chinesische Studierende in Deutschland. Nicht berücksichtigt werden z.B. kurzfristig angestellte Mitarbeiter der Max-Planck-Institute, Austauschstudierende, ausländische Akademiker und Wissenschaftler. Bei der Zielgruppe handelt es sich um ausländische Studierende, sodass auch Aspekte und Fragen der Integration berührt werden.

In der Politik wird, wie bereits unter 4.3.1 festgestellt wurde, ein Integrationsbegriff verwendet, der umfassend gebraucht wird insbesondere hinsichtlich der Einbeziehung von Migranten in das gesellschaftliche Leben der Bundesrepublik Deutschland bzw. der einzelnen Länder Europas.

In der vorliegenden Arbeit geht es primär um das Leben und das Studium von chinesischen Studierenden, aber auch an manchen Stellen generell um internationale Studierende in Deutschland. Es stellt sich die Frage, ob man ausländische Studierende überhaupt als Migranten einordnen kann. Mecheril (2010) erörtert vier Typen hoch qualifizierter Migration, wozu auch ausländische Studierende gezählt werden:

„hoch qualifizierte Arbeitnehmende, die über die Green-Card-Regelung (wie in den USA) einwandern, Manger und andere Arbeitnehmende multinationaler Konzerne, internationale Studierende, hoch qualifizierte Asylbewerber/-innen sowie irregulär Eingewanderte“ (Mecheril 2010).

Es ist deswegen für die vorliegende Untersuchung wichtig, Migranten bzw. Zuwanderer oder andere entsprechende Begriffe zu differenzieren. In der US-Forschung werden International Students definiert als "foreign students who temporarily stay in the United States to accomplish their educational goals" (Sakurako 2000: 23). Ikeguchi (2008) zeigt einen Weg, um zwischen den unterschiedlichen Gruppen mit Auswandererstatus wie „tourists, foreign

students, migrants, expatriate workers, and others" (Ikeguchi 2008: 2) unterscheiden zu können. Sie zitiert Ward et al. (2001), die

"have classified culture travelers into two groups, the sojourners and migrants, and has made an extensive description of the unique experiences of these individuals. Sojourners are categorized as tourists, students and business travelers, while migrants are distinguished from other groups as either immigrants or refugees. The participants in the present study belong to the first group of culture travelers" (Ikeguchi 2008: 2).

Furham (1987) gibt diese Definition:

„sojourner denotes a person (a businessman, a diplomat, a foreign worker, a students, or a voluntary worker) who is staying at a new, unfamiliar and different environment for a medium length of time, usually ranging anywhere from six months to five years, with a clear intent to return home and clear and specific motives for living in a foreign place" (Furham 1987: 34).

Danach lassen sich also zwei Gruppen unterscheiden: „Sojourners" und „Migrants".

Unterschiede der zwei Gruppen kommen in den folgenden Bereichen zum Ausdruck:

- Motivation, nach Deutschland zu kommen
- Länge des Aufenthalts in Deutschland
- Zukunftsperspektive
- Milieuhintergrund
- Bildungsstatus
- Erwartung vom Leben in Deutschland
- Integrationsbedürfnis

Entsprechend der Zielsetzung und des Grundes der Auswanderung erscheint diese Einteilung klar und deutlich zu sein. Die ausländischen Studierenden werden dabei unter die „Sojourners" eingeordnet. Diese Klassifizierung kann wohl auch für Deutschland übernommen werden, wo für ausländische Studierende – im Gegensatz zu „echten" Migranten - keine Förderprogramme zur Integration in die deutsche Gesellschaft vorgesehen sind.

Es darf festgestellt werden, dass also der Zeitaspekt mit ein wesentliches Kriterium für die Motivation ist, der zufolge jemand seine Heimat verlässt und sich in ein anderes Land begibt. In der Regel ist die Aufenthaltsdauer bei ausländischen/chinesischen Studierenden sehr unterschiedlich. Dabei stellt sich die Frage, ob man bei 3 Monaten oder 6 Monaten Aufenthalt in der Aufnahmegesellschaft schon von Integration sprechen kann. Kann Integration überhaupt innerhalb von 3 Monaten passieren? Oder ist es schon möglich, sich ab 5 Monaten zu integrieren?

Folgt man einer gemeinsamen Erkenntnis in der zeitgenössischen soziologischen Entwicklung, ist für eine weitere Diskussion noch eine Zielfestlegung der Integrationsrichtung nötig. Pelinka et al. (2000) erörtern dies wie folgt:

„Es gilt sich darüber zu verständigen, wie unsere Gesellschaft aussehen soll, welche soziale Ordnung wünschenswert ist. Integration ist also ein normatives Konzept, das nicht unabhängig von gesellschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Werten ist (...) Als Orientierungspunkte werden Prinzipien genannt, die wohl in den meisten europäischen Gesellschaften als wichtig anerkannt werden: Demokratie, Liberalismus, Pluralismus und ein gewisser Standard an Sozialleistungen“ (Pelinka et al. 2000).

Diese Erläuterung von Pelinka et al. (2000) verdeutlicht, dass hinsichtlich Integration neben Liberalismus, d.h. Freiheitlichkeit vor allem auch Standards der sozialen Wohlfahrt die Befähigung zur aktiven Teilhabe an der Zivilgesellschaft ermöglichen. Denn

„... ein Minimum an sozialer Absicherung müsste gegeben sein, damit keine Abhängigkeit von der Familie, von erwerbstätigen Personen, vom Arbeitsplatz oder auch von gemieteten Wohngebieten existiert. Wenn Liberalismus mit Pluralismus kombiniert wird, bedeutet dies bezüglich Integration, dass unterschiedliche Religionen, politische Meinungen, sexuelle Orientierungen und kulturelle Zugehörigkeiten anerkannt und erlaubt sind und auch Ressourcen auf diese Gruppen umverteilt werden“ (Pelinka 2000: 4).

Ob und inwiefern die internationalen Studierenden in ihrem Integrationsprozess diese Ideologie akzeptieren bzw. sie sich aneignen, steht in ihrer Entscheidung. Aber wenn sie durch ihren Aufenthalt in Deutschland zur Reflexion angeregt würden, wäre ein sehr wichtiger Schritt getan².

Unter den chinesischen Studierenden sind die meisten sogenannte Bildungsausländer. Sie sind ausländische Studienanfänger, Studierende bzw. Hochschulabsolventen, die ihre Berechtigung zu einem Studium an einer deutschen Hochschule an einer ausländischen Schule, teils ergänzt durch den Besuch eines deutschen Studienkollegs, erworben haben. Sie sind vom DAAD vor einigen Jahren auf der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2003 als besonders geschätzte ausländische Studierende hervorgehoben worden:

² Im Übrigen ist auch zu hinterfragen, ob Integration als Begriff verwendet werden kann bei sogenannten Wirtschaftsflüchtlingen aus wirtschaftlich schwächeren Ländern in wirtschaftlich stärkere Länder. Kann man dann überhaupt von Integration in China sprechen, wenn wir in China keine demokratische Bildung und Ideologie (nach westlichem Muster bzw. Tradition) haben? Wenn von „Integration“ gesprochen wird, ist dann automatisch die Relation zwischen Migranten und westlicher Gesellschaft gemeint? Heißt es dann nicht mehr „Integration“, wenn sich z.B. ein Franzose in die chinesische Gesellschaft integrieren will? Da vor allem auch das demokratische Denken in den westlichen politischen Integrationsmaßnahmen als Zielsetzung verfolgt wird, erscheint jene Hinterfragung der Begrifflichkeit von „Integration“ von Bedeutung. Aber da dies für die vorliegende Forschung nicht relevant ist, wird es nicht thematisiert oder behandelt.

„Die Bildungsausländer sind unter den ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen diejenigen, die international mobil sind, die sich auch für ein Studium an einer Hochschule eines anderen Staates hätten entscheiden können...“ (HIS 2003).

Chinesische Studierende, die an einer deutschen Schule ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben und in Deutschland aufgewachsen sind („Bildungsinländer“ s. HIS/DAAD 2003) bleiben in dieser Untersuchung unberücksichtigt.

Die Fokusgruppe der vorliegenden Arbeit muss also die folgenden Kriterien erfüllen:

- Bildungsausländer sein.
- Aktuell ein Aufenthalt von mehr als 6 Monaten³
- Ein Studium in Deutschland mit dem Ziel eines Abschlusses einer deutschen Hochschule.

Seitens der HIS / DAAD wird also eine Differenzierung zwischen „Bildungsausländer“ und „ausländischen Studierenden“ vorgenommen. Ausländische Studierende werden aber in manchen Fällen mit Bildungsausländern gleichgesetzt; Forschungen aus dem englischsprachigen Raum einheitlich von „international students“ sprechen. In der vorliegenden Arbeit werden, um mit vielen Autoren und Zitaten konsistent zu bleiben, beide Begriffe verwendet und damit einheitlich Bildungsausländer gemeint.

4.3.3 Integration in der Bildung

Der Einfluss der Integration auf die Gesellschaft ist groß. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit bedarf es einer Diskussion speziell des Zusammenhangs von Integration und Bildung.

Laut Statistisches Bundesamt verließen im Jahr 2002 75.300 ausländische Schulabgängerinnen und Schulabgänger die allgemein bildenden Schulen. Von ihnen blieben 19% ohne Abschluss, 41% erreichten einen Hauptschulabschluss, 29% einen Realschulabschluss und 11% die Fachhochschul- bzw. Hochschulreife. Von den deutschen

³ bedingt durch die Entwicklungsphasen von Verleugnung über Widerstand und Abschwächung (vgl. auch Roche auf der Grundlage von Bennets (1993) Modell auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz, Roche 2006: 424) bis hin zum bewussten strategischen Vorgehen und schließlich zur Integration wird es einige Monate dauern. In der vorliegenden Arbeit werden einfach die 6 Monaten als Zeitpunkt genommen. Näheres dazu s. Kapitel 4.7.4 Metakognition und Integration bzw. interkulturelle und transkulturelle Kompetenz.

Schulabgängern gingen im Vergleich nur 8% ohne Abschluss, 24% mit Hauptschulabschluss, 41% mit Realschulabschluss und 26% mit Fachhochschul- bzw. Hochschulreife ab. Damit erwarben ausländische Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt niedrigere Bildungsabschlüsse als die deutschen (Statistisches Bundesamt 2002: 17).

Hinsichtlich der Desintegration im Bereich der Bildung erläutert Harring (2008) nachfolgend das durch die PISA-Studie aufgezeigte Problem der Bildungsbenachteiligung von Schülergruppen mit sozialen und ökonomischen Disparitäten: Die Ergebnisse aller aktuellen Schulleistungsuntersuchungen (wie etwa PISA 2000, 2003 und 2006; IGLU 2001 und 2006) zeigen deutlich auf, dass der Bildungserfolg in der Bundesrepublik Deutschland in einem signifikanten Zusammenhang zu der Ethnizität und der sozialen Positionierung der Herkunftsfamilie steht. Fast 50% der Jugendlichen, deren Eltern beide zugewandert sind, überschreiten im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl über 70% von ihnen die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben (vgl. PISA 2000). Zusätzlich scheinen sich die sprachlichen Defizite auch auf die Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften auszuwirken. Unzureichendes Leseverständnis beeinträchtigt also auch den Kompetenzerwerb in den Sachfächern (vgl. PISA 2000, 2003 und 2006). Diese Kompetenzdefizite im formalen Bereich spiegeln sich auch in der Bildungsbeteiligung wider. So findet man laut Stanat (2006, 190) bei der Schülergruppe mit Migrationshintergrund eine Bildungsbeteiligung vor, wie sie in Deutschland in der Gesamtbevölkerung um etwa 1970 anzutreffen war. Eine grundsätzliche Verbesserung der negativen Bildungssituation von jugendlichen Migrantinnen und Migranten ist auch laut der aktuellen PISA-Studie 2006 nicht zu erkennen. Darüber hinaus macht die IGLU-Studie bei der Analyse der Übergangsempfehlungen vom Primarbereich in die Sekundarstufe I deutlich, dass die Chancen eines Kindes deutscher Eltern 2,3-mal höher sind, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als die eines Kindes mit Migrationshintergrund (vgl. Bos et al. 2007: 289).

Nach dieser Darstellung der Problematik kommt Harring (2008) zu folgender Schlussfolgerung:

„Dementsprechend sind Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund zu den Verlierern des deutschen Bildungssystems zu zählen. (...) Vielmehr setzen sich die schlechteren Chancen gerade bei denjenigen Jugendlichen fort, die bereits in ihrer bisherigen Schullaufbahn Benachteiligung und Desintegration erlebt haben, womit eine Verfestigung schulischer Ungleichheitslagen oftmals zu einem späteren biografischen Zeitpunkt im Bereich der Ausbildung und der Arbeit zu konstatieren ist. Die bisherigen Bemühungen um die soziale und bildungskontextuelle Integration dieses Personenkreises scheinen überwiegend erfolglos geblieben zu sein“ (Harring 2008: 270).

Das heißt, der entscheidende Punkt für den Misserfolg in der Bildung ist die Desintegration. Eindeutig zeigt sich für eine erfolgreiche Bildung die Wichtigkeit und Bedeutung bzw. Funktion einer gelungenen Integration.

4.3.4 Politische Maßnahmen

Integration und Migration sind in Deutschland endgültig zu politischen Mainstream-Themen geworden. Es wird in den letzten Jahren durch politische und politisch beauftragte Institutionen versucht, den Begriff „Integration“ näher zu umschreiben, zu operationalisieren und durch ein System von Indikatoren empirisch messbar zu machen. Aber nicht alle sind in erforderlichem Maße nach wissenschaftlichen Kriterien erarbeitet worden. Viele würden eine wissenschaftliche Überprüfung benötigen. Im Folgenden werden einige Beispiele von politischen Maßnahmen vorgestellt und die sich daraus abzuleitende Problematik bzw. Relevanz zu der vorliegenden Arbeit erläutert.

4.3.4.1 MIPEX

Als ein Beispiel könnte hierfür der MIPEX (Migrant Integration Policy Index) gelten, erstellt von der Europäischen Union im Rahmen des INTI (Indicators of Immigrant Integration) Programms unter Federführung des British Council. Der MIPEX misst gesetzgeberische sowie sonstige Maßnahmen zur Integrationsförderung von Migranten in 25 EU-Mitgliedsstaaten und drei Staaten außerhalb der EU. Dabei deckt der MIPEX sechs politische Bereiche ab, die den Weg von Migranten zur vollen Staatsbürgerschaft bestimmen: Zugang zum Arbeitsmarkt, Familienzusammenführung, langfristiger Aufenthalt, politische Partizipation, Zugang zur Staatsbürgerschaft und Antidiskriminierung. Best Practice für jeden politischen Indikator ist der höchste europäische Standard, der in der Übereinkunft des Europarats oder in den Richtlinien der Europäischen Gemeinschaft festgelegt ist. Wenn es sich dabei nur um Mindeststandards handelt, werden europaweite Politikempfehlungen verwendet. Da gesetzgeberische sowie sonstige Maßnahmen in allen Mitgliedsstaaten gemäß derselben Standards verglichen werden, ist der MIPEX ein „Benchmarking“ - Werkzeug, mit dem die Leistungen der einzelnen Länder verglichen werden können (Quelle: <http://www.mipex.eu/download> (Stand: 22. Januar 2012)).

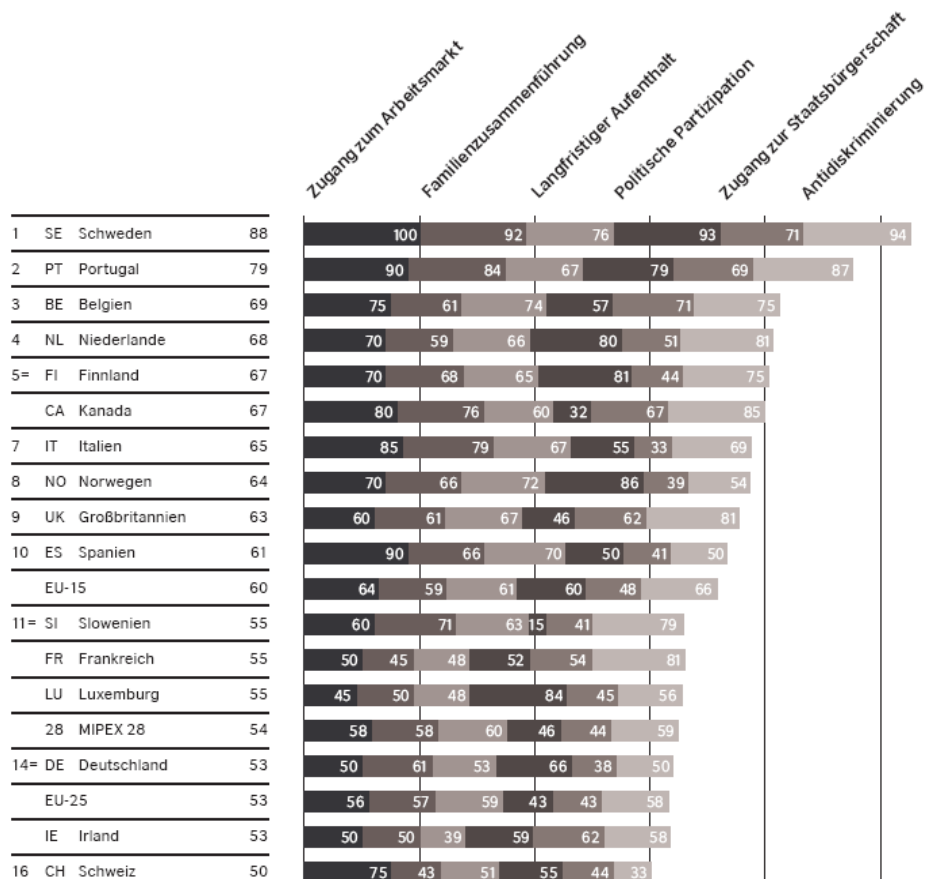
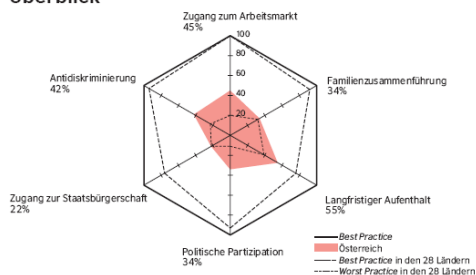


Abbildung 3: MIPEX - „Benchmarking“. Gesamtergebnis
(Quelle: <http://www.mipex.eu/download>)

Österreich

Überblick



Deutschland

Überblick

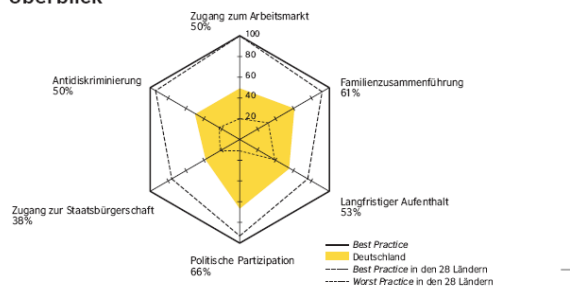


Abbildung 4: MIPEX - „Benchmarking“. Beispiele Österreich und Deutschland
(Quelle: <http://www.mipex.eu/download>)

Aus den obigen Graphiken geht hervor, dass die Messung der Integration in Europa nach Ländern anhand sechs politischer Bereiche ausgewertet wird. Deren statistische Ergebnisse werden addiert und ergeben insgesamt 100%. So erlangt Schweden den „Best-Practice“-

Platz und Deutschland kommt auf Platz 14. Diese Messung deckt aber nicht alle Bereiche der Integration ab. Der konzeptuelle Forschungsaufbau und die zugrunde liegenden Theorien erscheinen stark nach politischen Gesichtspunkten, d.h. interessenbezogen ausgerichtet statt unabhängig-wissenschaftlich begründet zu sein. Die statistische Auswertung bedarf eigentlich einer gewissen Überprüfung. Eine Generalisierung hin auf ein Gesamtbild von Integration in Europa lässt sich daher nicht ableiten.

Positive Beiträge hinsichtlich der Integrationsmessung werden detailliert im Folgenden vorgestellt.

4.3.4.2 Sinus-Studie

Sinus Sociovision und der Bundesverband für Wohneigentum und Stadtentwicklung führten 2007 eine qualitative Grundlagenstudie zu Migranten in Deutschland durch. Ihr Ziel war es, grundsätzliche Einblicke in die Lebenswelt der Migranten in Deutschland und ihre wohnungsmarktspezifischen Leitvorstellungen zu gewinnen. Im Ergebnis kommt die Studie zu dem wichtigen Befund, dass die ethnische Herkunft keineswegs allein die Lebenswelt und Milieuzugehörigkeit bestimmt. Das gilt insbesondere für diejenigen, die bereits in zweiter und dritter Generation in Deutschland leben. Beschrieben werden insgesamt acht Milieus, die einen strukturierten Einblick in Wertebilder, Lebensstile, Alltagsästhetiken, Integrationsniveaus und Wohnpräferenzen bieten.

Die Forscher legen die „Personen mit Migrationshintergrund“ als Zielgruppe fest (Perry & Beck 2010). Meist werden lediglich Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit betrachtet oder sie konzentrieren sich auf einzelne Ethnien. Dieser Ausdruck „Personen mit Migrationshintergrund“ nimmt dagegen neben den in Deutschland lebenden Ausländern bewusst alle hier lebenden Zuwanderer und ihre Nachkommen in den Blick. Die folgende Auflistung zeigt, dass die klassische Kategorie „Ausländer“ zu kurz greift.

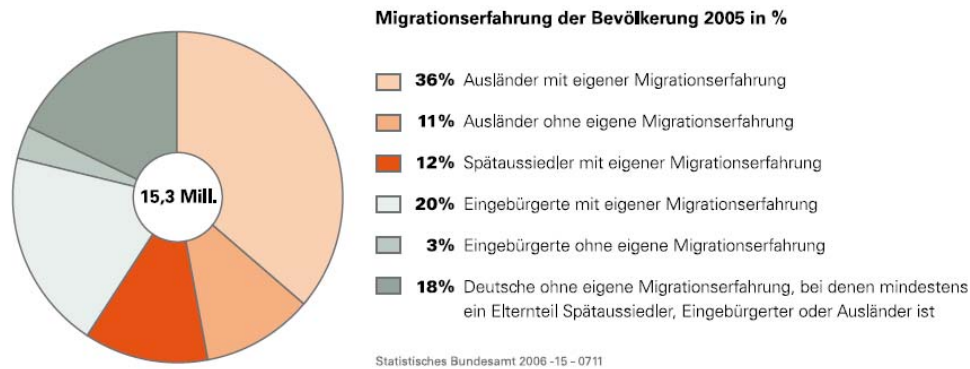


Abbildung 5: Sinus-Studie: Personen mit Migrationshintergrund (Perry & Beck 2010: 35)

Insgesamt lassen sich drei große Milieugruppen unterscheiden: die überwiegend älteren Angehörigen der traditionsverankerten Migrantenmilieus, die vom Prozess der Modernisierung erfassten Milieus und die postmodernen Migrantenmilieus, wozu die jungen Migranten der zweiten und dritten Generation gehören (Perry & Beck 2010: 36-37).

Grafik 6 stellt die gesellschaftliche Position der Migrantenmilieus nach sozialer Lage und Grundorientierung dar. Je höher ein Milieu angesiedelt ist, desto gehobener sind Bildung, Einkommen und Berufsgruppe; je weiter es sich nach rechts erstreckt, desto weniger traditionell ist das jeweilige Milieu (Perry & Beck 2010: 36).

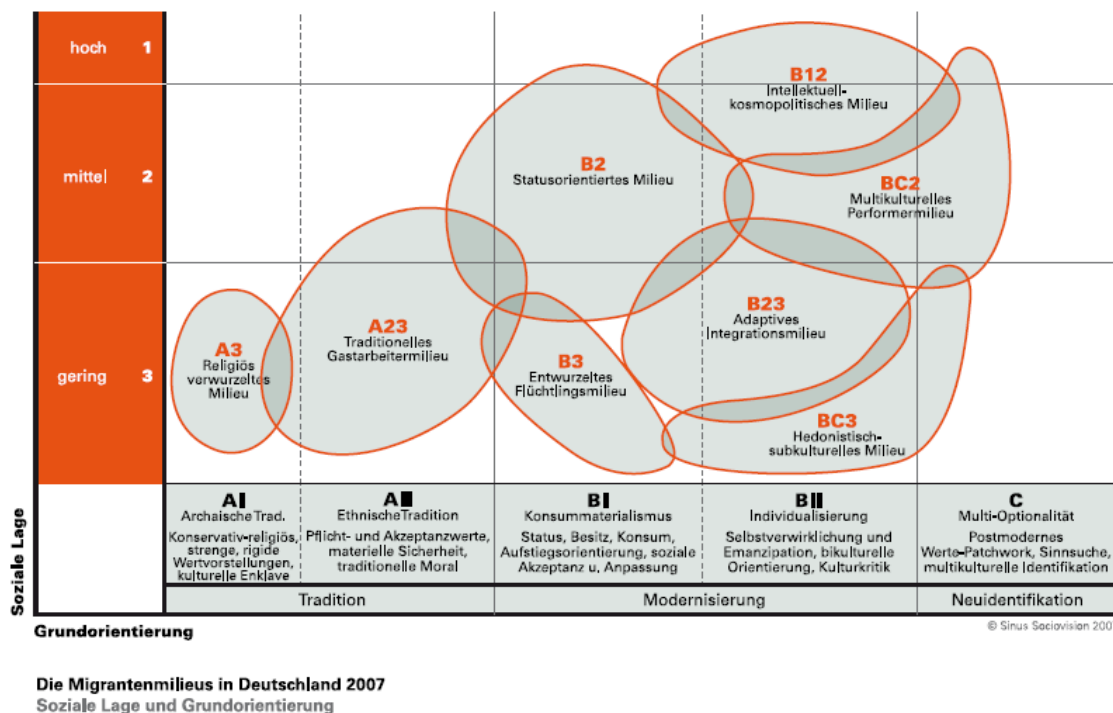


Abbildung 6: Sinus-Studie: Die Migrantenmilieus in Deutschland 2007 (Perry & Beck 2010: 36)

Die ausländischen Studierenden wurden bei der Untersuchung nicht berücksichtigt. Der Grund liegt vermutlich in deren spezifischem gesellschaftlichen Status. Ausländische Studierende sind mit dem Studentenstatus gekommen, der in der Regel einen begrenzten, nur mehrjährigen Aufenthalt vorsieht. Während des Studiums dürfen sie nicht in Vollzeit erwerbstätig sein oder ihren Studentenstatus ändern lassen. Zudem sind sie junge Erwachsene, haben in der Regel keine Familienmitglieder in Deutschland und kehren danach wieder in ihre Heimat zurück. Man könnte sie demnach als „sojourners“, wie vorhin erläutert, nicht als Migranten bezeichnen.

Dennoch nehmen ausländische Studierende in der gesellschaftlichen Wahrnehmung, in der sozialen Infrastruktur und in der politischen Berücksichtigung einen bestimmten Raum ein. In Gesellschaft und Wirtschaft spielen sie eine nicht unerhebliche Rolle. Die ausländischen Studierenden, die nach dem Beenden des Studiums in Deutschland arbeiten, können in die folgenden Milieus eingestuft werden:

Sinus B23: Adaptives Integrationsmilieu: die pragmatische, moderne Mitte der Migrantenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen strebt

- Status-quo-Orientierung und Sicherheitsstreben; Wunsch nach einem angenehmen Leben in geordneten, harmonischen Verhältnissen, nach Etablierung in der Mitte der Gesellschaft
- Pragmatische Grundhaltung, realistische Ziele, „vernünftiges“ Konsumverhalten, Leistungs- und Weiterbildungsbereitschaft Wunsch nach Lebensqualität, Komfort und Genuss (schönes Zuhause, Auto, Urlaub, Wellness, Wohneigentum)
- Zufriedenheit als Lebensprinzip; grundsätzliche Bereitschaft sich anzupassen und einzufügen

(Perry & Beck 2010: 36)

Manche Studierende mit höherem Bildungsniveau, die sich zudem selbst in der Pflicht eines interkulturellen Missionars sehen, können auch in B 12 eingestuft werden:

Sinus B12: Intellektuell-kosmopolitisches Milieu: Aufgeklärtes, nach Selbstverwirklichung strebendes Bildungsmilieu mit einer weltoffen-toleranten Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen

- Postmaterielle Ansprüche: Entfaltung der Persönlichkeit, intensive zwischenmenschliche Beziehungen, Teilnahme am kulturellen und öffentlichen Leben
- Hohen Stellenwert hat eine erfüllende, selbstbestimmte Arbeit, die herausfordernd und gesellschaftlich sinnvoll ist; optimistische Sicht der eigenen Zukunft, vielfältige Zukunftspläne
- Toleranz und Offenheit als prägende Geisteshaltung, Selbstverständnis als Weltbürger bzw. „Europäer“, ausgeprägtes Interesse an fremden Kulturen
- Oft übernehmen die Angehörigen dieses Milieus bewusst eine vermittelnde Rolle zwischen den Kulturen und sind offen für kulturellen Austausch (in allen ethnischen und künstlerischen Richtungen)

(Perry & Beck 2010: 36)

Vergleicht man diese beiden möglicherweise zutreffenden Milieus für ausländische Studierende, unterscheiden sich zwar oberflächlich Bildungsstand, typische Tätigkeiten und Präferenzen der Verhaltensweise der jeweilig betroffenen Gruppen; wesentlich aber kommt es auf die mentale und konzeptuelle Entwicklung an. B12 ist gekennzeichnet durch „Selbstverwirklichung und weltoffen-tolerante Grundhaltung mit vielfältigen interkulturellen Interessen“. Im Vergleich zu B23 liegen die Eigenschaften bei B12 mehr auf mentalen, intellektuellen bzw. interkulturellen Gebieten. Der Stand der mentalen Auseinandersetzung ist dabei das entscheidende Kriterium zur Unterscheidung der Milieus.

Zusammenfassend bietet die Sinus-Studie die Möglichkeit, eine Veranschaulichung des Integrationsstandes aus der Perspektive der Milieu-Zuordnung zu liefern.

4.3.4.3 SVR-Integrationsbarometer

Das SVR (Sachverständigenrat)-Integrationsbarometer ist eine empiriegestützte Analyse des Integrationsklimas in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Für das Integrationsbarometer 2010 wurden 5.600 Personen mit und ohne Migrationshintergrund befragt. Durch die doppelte Perspektive werden die Einschätzungen beider Seiten der Einwanderungsgesellschaft sichtbar. Das SVR-Integrationsbarometer bietet erstmals eine wichtige Ergänzung zu den Untersuchungen struktureller Integration, die in den letzten Jahren zahlreicher geworden sind. Bei diesen wurden vor allem die sozioökonomischen Positionierungen der Ausländerbevölkerung und der deutschen Bevölkerung oder der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund verglichen. Solche Studien leisten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Datensituation in den Bereichen Migration und Integration. Sie bieten eine Ergänzung dafür, dass zuvor fast immer nur einseitig die Positionierung bzw. das Anpassungsverhalten der Zuwandererbevolkerung gegenüber der Mehrheitsbevölkerung gemessen wurde. Damit kann die Eigendynamik von Integrationsprozessen in einer Einwanderungsgesellschaft, in die neben den Zuwanderern auch die Mehrheitsbevölkerung eingebunden ist, nur unzureichend abgebildet werden. Das SVR-Integrationsbarometer misst zum ersten Mal diese doppelseitige und interdependente Eigendynamik von Integrationsprozessen in der Einwanderungsgesellschaft durch die Analyse von Selbstbeschreibungen und wechselseitigen Zuschreibungen von Mehrheits- und

Zuwandererbevolkerung. Die empiriegestützten persönlichen Einschätzungen spiegeln die Zukunftserwartung und die Verhaltenstendenzen wider. Das SVR-Integrationsbarometer fragt erstmals nach der Rezeption und der Bewertung von Integrationspolitik durch die Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund. Es trägt so entscheidend zu einem präziseren Befund bezüglich Integration und Integrationspolitik bei und bietet insgesamt einen Integrationsklima-Index für beide Seiten der Einwanderungsgesellschaft. Eine Stärke des Integrationsbarometers ist die erhöhte Migrantienstichprobe (80,5 % der Befragten). Dadurch werden kleinteiligere Analysen innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund möglich, z.B. nach Herkunftsgruppe oder sozialem Status (Quelle: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Inhalt angepasst).

Wenn auch bei dieser Studie ausländische Studierende nicht ausdrücklich als Fokusgruppe berücksichtigt sind, bietet sie trotzdem einen Rahmen für deren Untersuchung von Integration. Vor allem besteht darin auch ein interessanter Forschungsbedarf, dass, wie bei der zweiseitigen Befragung der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund durch den SVR-Integrationsbarometer, eine komparative Studie mit internationalen und deutschen Studierenden bezüglich Erwartung und Adaption an die Hochschule sowie hinsichtlich des Studienerfolgs durchgeführt wird.

4.3.4.4 Integrationsindikatoren für Österreich

Für die Integrationsforschung in Wien bilden folgende Dimensionen die Basis für die Entwicklung von Integrationsindikatoren:

- Sozioökonomische Dimension
- Partizipatorische Dimension
- Kulturelle Dimension
- Rechtliche Dimension

(Pelinka et al. 2000)

Mit diesen vier zugrunde gelegten Dimensionen bieten Pelinka et al. (2000) ein Schema für die Darstellung der Indikatoren sowie Informationen dazu, wie und warum sie sich zusammensetzen:

- Indikator
- These
- Diskussion: Abwägen des Für und Wider des Indikators:
 - eventuell Einschränkungen der Messleistung

- Unschärfe in der Aussage
- mögliche Kombinationen mit anderen Faktoren oder Indikatoren
- spezifische Relevanz für Frauen
- Messleistung mit Punktevergabe:
 - 3 Punkte = sehr aussagekräftig
 - 2 Punkte = nur in Kombination mit weiteren Variablen aussagekräftig
 - 1 Punkt = nur in Kombination mit weiteren Indikatoren aussagekräftig
- Begründung der Punktevergabe
- Integrationspolitisches Ziel
- Integrationsleistung von:
 - Mehrheitsgesellschaft?
 - ImmigrantInnen?
- Personengruppe: Spezifizierung der Personengruppe der AusländerInnen/ImmigrantInnen
- Differenzierung: der oben genannten Personengruppe
- Vergleichsgruppe: (differenzierte) Vergleichsgruppe der Mehrheitsgesellschaft
- Datenlage: Quellen und deren Differenziertheit

Das heißt, jeder Indikator wird sorgfältig überprüft und begründet. Dieses Schema ist eine effektive und durchschaubare Zusammenstellung von validen Indikatoren, die sowohl durch die Datenquellen abdeckende Informationen angeben als auch für die Messung den betreffenden Aspekt anbieten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die ursprünglich politisch initiierten Vorhaben, Integration durch Indikatoren zu operationalisieren und empirisch messbar zu machen, dennoch trotz für manche Studien noch notwendigen wissenschaftlichen Überprüfungen auch brauchbare Vorgaben für die wissenschaftliche Messung der vorliegenden Arbeit anbieten. Im Folgenden werden Integrationsindikatoren im Kontext des Auslandsstudiums anhand des oben genannten Schemas vorgestellt.

4.3.5 Integrationsindikatoren im Kontext des Auslandsstudiums

Die oben dargestellten Eigenschaften bzw. Prinzipien der Integration und der im Kapitel 4.1 vorgestellten Studienerfolg ausländischer Studierender (beinhaltet drei Komponenten: Noten / Leistung, Integration und Kompetenz) bieten Rahmenbedingungen für die vorliegende empirische Untersuchung. Anhand des oben schon dargestellten Schemas (Pelinka et al. 2000) werden nachfolgend die Integrationsindikatoren im Kontext des Auslandsstudiums mit ihren jeweiligen Bereichsdimensionen dargestellt. Vier Dimensionen werden dabei in Anlehnung an Heckmann (2005) erfasst (die Strukturelle, Kulturelle, Soziale und

Identifikative Integration) und durch den fünften Aspekt der Akademischen Aneignung ergänzt, der sich sowohl auf das Studium als auch auf die dazu gehörige Reflexion der akademischen Anforderungen bzw. den Ansatz von Lernstrategien bezieht. Auf eine ausführliche Diskussion des obigen Schemas bzw. darüber, wie jeder Indikator erstellt wird, wird aber mit Rücksicht auf den Umfang der Arbeit verzichtet.

Indikatoren zur Integration im Auslandsstudium

- Akademische Aneignung
- Strukturelle Integration
- Kulturelle Integration
- Soziale Integration
- Identifikative Integration

(in Anlehnung von Heckmann 2005)

Bereich 1: Akademische Aneignung

- Erkennen und Reflektion der Hochschulsystemunterschiede zwischen Deutschland und dem Heimatland
- Bewusster Einsatz von und Anpassung der Lernstrategien
- Kritisches Denken, Problemlösensfähigkeit und Kreativität
- Auseinandersetzung mit Plagiat / Zitierweise
- Autonomes Lernen / selbstgestaltetes Studium / Eigenständigkeit

Bereich 2: Spracherwerb und Sprachbeherrschung in Studium und Alltag

- Lesekompetenz
- Hörverstehenskompetenz
- Mündlicher Ausdrucksfähigkeit
- Schreibkompetenz
- Alltäglicher Sprachgebrauch

Bereich 3: Soziales Leben

- Freundeskreis (interkulturell / monokulturell)
- Nebenjobsuche
- Mediennutzung (Internet, Zeitungen, Radio, Fernsehen, weitere elektronische Medien)
- Anzahl fremdenfeindlicher Übergriffe / Diskriminierung

Bereich 4: Campus-Leben

- Hochschulwahlverhalten
- Tutorenbesetzung / Hilfskraft-Besetzung

- Engagement: Teilnahme/Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden (Institutionen / Organisation) am Campus; Teilnahme an studentischen Initiativen (Studiengebühren-Demonstration)
- Umgang mit dem Hochschulsystem (Akademisches Auslandsamt; Studentenberatung; zusätzliche Studienangebote / juristische bzw. psychische Hilfe)

Bereich 5: Interkulturelle Kompetenz / Identitätsbildung

- Kulturelle Orientierung an der Herkunfts- bzw. Aufnahmegesellschaft
- Kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen (Vergleich und Reflexion)
- Zugang zu kulturellen Institutionen der Herkunfts- bzw. Aufnahmegesellschaft
- Interesse und aktive Teilname an kulturellen Veranstaltungen
- Selbstrepräsentation bei Kulturveranstaltungen und im Alltag, auch in Situationen kultureller Konfrontationen
- Zugehörigkeitsgefühl / Identitätsmuster

Bereich 6: Psychologische Auseinandersetzung im interkulturellen Kontext

- Psychologische Anpassung und Umstellung
- Depression, Gefühl der Hoffnungslosigkeit, Isolation, Frustration...
- Selbstadaption in Stresssituationen

Bereich 7: Offenheit und Unterstützung der Aufnahmeuniversität⁴

- diversity management innerhalb der Verwaltung / interkulturelle Offenheit
- Grad der interkulturellen Kompetenz des Personals an den Bildungsinstitutionen (schulisch und außerschulisch), insbesondere bei der Ausbildung von Lehrkräften
- (gleicher/gleichberechtigter) Zugang zu Organisationen und Institutionen
- Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile und Lerntraditionen
- Unterstützung durch Tutorienveranstaltungen im Bereich Kultur und akademisches Lernen

(vgl. auch Indikatoren zur Zuwandererintegration von Ohliger 2007)

Diese Indikatoren beinhalten sowohl die oben genannten Dimensionen von Esser (2003), also die kulturelle Dimension (Wissenskompetenz durch Sprachbeherrschung) sowie die sozialen und identifikativen Aspekte, als auch die der akademischen Konfrontation und des

⁴ Bereich 7 wird in der empirischen Befragung nicht berücksichtigt, da hier die Seite der Aufnahmeuniversität gefordert wäre. Da Fokusgruppe und –gegenstand der vorliegenden Forschung die chinesischen Studierenden sind, bleibt die Seite der Aufnahmenuniversität unberücksichtigt.

Campus-Lebens, also die Aspekte, die speziell den sozialen und akademischen Kontext der ausländischen Studierenden betreffen. Besonders betont wird die mentale Auseinandersetzung, mit inbegriffen in interkultureller Kompetenz und Identitätsbildung. Die Reflexion auf Basis kritischen Denkens steht dabei im Vordergrund. Diese Indikatoren dienen als Grundlage für die Messung der Integration im Rahmen der vorliegenden Studie (Kapitel 6).

4.4 Kompetenz

Im nachfolgenden Kapitel geht es um den Faktor Kompetenz, der in der vorliegenden Arbeit als dritter Faktor des Studienerfolges gesehen wird; ausgegangen wird von einer allgemeinen Definition, die über eine weitere Differenzierung des Begriffs zum Kompetenzbegriff nach Chickering & Reisser (1993) führt.

4.4.1 Definition und Klassifizierung

Der Begriff der Kompetenz ist vieldeutig. Je nach Kontext und Fachbereich gibt es sehr unterschiedliche Definitionen. In vielen Publikationen wird Kompetenz als Synonym für Qualifikation oder Fähigkeit verwendet. Im Folgenden geht es darum, aus unterschiedlichen Perspektiven eine für vorliegende Arbeit tragende Definition des Kompetenzbegriffs zu erarbeiten.

Der Begriff der Kompetenz ist in den 1990er Jahren vor allem in der Berufsbildungsforschung und der Berufspädagogik als Gegenbegriff zur Qualifikation eingeführt worden. Über den Begriff der Qualifikation hinausgehend, stehen bei der Kompetenz die Subjektorientierung, Dynamik, Ganzheitlichkeit und Selbstorganisation im Mittelpunkt. Kompetenz wird als Handlungsfähigkeit verstanden, als Summe von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung spezifischer Aufgaben und Situationen.

In der europäischen Diskussion über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zur Berufsbildung steht der Kompetenzbegriff im Zentrum der Einordnung und Unterscheidung von acht hierarchisch gegliederten Stufen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Im EQR wird Kompetenz als Fähigkeit zur „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben (Linten & Prüstel 2010: 3).

Im Vergleich zu Deutschland ist für den angelsächsischen Raum die langjährige Debatte um die Relation von "competence" und "competency" prägend, was in Verbindung mit einer mehr rollenbezogenen gegenüber einer eher arbeitsplatzbezogenen Sichtweise steht. Entscheidend für den Kompetenzbegriff im englischsprachigen Raum ist zudem die starke Orientierung an Arbeitsplatzanforderungen (Linten & Prüstel 2010). Also geht es um das Verhältnis von „competence“ als Fähigkeit und „competency“ als Befugnis. Dabei spielen im englischsprachigen Raum die arbeitsplatzspezifischen Kompetenzen im Sinne der „competence“ die wichtigere Rolle vor den Kompetenzen im Sinne von Befugnissen. Kennzeichnend für den französischen Raum ist die Orientierung an humankapitaltheoretischen Überlegungen, deren Kern weniger die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, sondern die Frage nach der Entwicklung von Humanressourcen ist (Linten & Prüstel 2010). Also werden Kompetenzen im französischen Sprachraum überwiegend aus humankapitaltheoretischer Sicht diskutiert. Es geht weniger um eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit, sondern mehr um die reine Investition in Bildung im Sinne von Fachwissen.

In Deutschland ist der Kompetenzbegriff von Erpenbeck & von Rosenstiel (2003) am meisten verbreitet, der sich von zur Problemlösung erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterscheidet und Ihrer Ansicht nach sich in folgende unterschiedliche Typen ausdifferenziert:

- Personale Kompetenzen
- Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen
- Fachlich-methodische Kompetenzen
- Sozial-kommunikative Kompetenzen

Personale Kompetenzen umfassen die Eigenschaften einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen. Die Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen beschreiben die Fähigkeiten einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten - entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen,

Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen - personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative - in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren. Mit fachlich-methodischen Kompetenzen werden die Eigenschaften einer Person beschrieben, mit deren Hilfe die Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln. Sozial-kommunikative Kompetenzen umfassen die Eigenschaften einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu verwirklichen (Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, Rosenstiel 2008). Diese vier Kategorien differenzieren Kompetenzen mit einer Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung.

4.4.2 Ansätze der vorliegenden Arbeit

Die beschriebenen Aspekte hat Schmidt (2007) zu drei Perspektiven zusammengefasst: (a) Für die entwicklungstheoretische Perspektive stehen Prinzipien der Veränderung im Laufe der Lebensspanne im Vordergrund, während (b) in der pädagogisch-psychologischen Perspektive Gesetzmäßigkeiten der gezielten und selbstgesteuerten Weiterentwicklung individueller Kompetenzen und in der (c) persönlichkeits- und sozialpsychologischen Perspektive vor allem der kompetenzbasierte Umgang mit Krisensituationen sowie Reaktionen auf Veränderungen untersucht werden (Schmidt 2007: 77). Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die pädagogisch-psychologische Perspektive. Für die Messung der Kompetenz (Kapitel 6) wird daher folgende genaue Eingrenzung des Begriffs nötig.

Tippelt & Edelmann (2004) stellen ein Kompetenzmodell vor, wofür sie in Abgrenzung zu schulischen Bildungsstandards (strikt leistungsorientierten Standards) und dem berufsbezogenen Training einzelner Fähigkeitsbereiche die Bezeichnung „Kompetenzen als Persönlichkeitsdimensionen“ verwenden. Der Kompetenzbegriff wird hierbei neu beziehungsweise wieder entdeckt, wobei sich folgendes Kompetenzverständnis weitgehend durchgesetzt hat:

- **Fachkompetenz:** Domänenspezifisches Wissen, besondere sensomotorische Fertigkeiten und fachliche Urteilsfähigkeit, mit denen sich Herausforderungen der Arbeits- und Lebensbereiche sachkundig bewältigen lassen.
- **Methodische und instrumentelle Kompetenz:** Die Beherrschung von Kulturtechniken (Fremdsprachenkenntnisse, klassische Kulturtechniken), Verständnis im Umgang mit Informationstechnologien sowie kreatives Potenzial für die Problemlösung von Aufgaben, die vom alltäglichen Geschehen abweichen.
- **Personale Kompetenz:** Befähigung zur adäquaten Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität, effektives Selbstmanagement sowie individuelle Dispositionen im Umgang mit Wissen (Offenheit, Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen).
- **Soziale und kommunikative Kompetenz:** Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung, Empathie sowie soziale Verantwortung im Sinne von Toleranz und Solidarität.
- **Inhaltliches Basiswissen:** Naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und ethische Grundkenntnisse aus den Bereichen Geschichte, Literatur, Pädagogik, Soziologie, Politik, Philosophie, Mathematik, Biologie, Technik etc.

(Tippelt & Edelmann 2004: 8)

Dieselben Autoren führen weiter aus,

„die so verstandene Kompetenzentwicklung sei auf eine kontinuierliche Verschränkung institutioneller und selbst organisierter Lehr- und Lernphasen angewiesen, was auf eine Neuordnung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung, Supervision und Coaching verweist. Ebenso bedingt es eine Veränderung der Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden: Lernende agieren selbstverantwortlich in pädagogisch gestalteten Lernumgebungen, Lehrende wirken als Moderatoren und Lernberater“ (Tippelt & Edelmann 2004: 8).

Dieses Verständnis von Kompetenz deckt sich mit dem Verständnis vorliegender Arbeit im Kontext des selbstgesteuerten Lernens im Auslandsstudium.

Dieser Ansatz ermöglicht einen Blick auf die Kompetenzentwicklung im spezifischen Kontext der Hochschule. Darüber hinaus orientiert sich das in vorliegender Arbeit angewandte Kompetenzmodell an der „Student Development Theory“ von Chickering & Reisser. Diese und die überarbeitete Version (Chickering & Reisser 1993) bilden die Grundlage für die Untersuchung der Entwicklung der Studierenden in der Hochschulphase (s. Kapitel 4.2). Das hier zugrundeliegende Kompetenzverständnis beruht, wie oben bereits ausgeführt, auf Vector 1 „Developing competence“ der „Student Development Theory - The Seven Vectors“ (Chickering & Reisser 1993: 46): „increases as they (students) learn to trust their abilities, receive accurate feedback from others, and integrate their skills into a stable self-assurance“ (Chickering & Reisser 1993: 46). Darunter fallen drei Kompetenzkategorien, mit folgenden zentralen Aussagen:

- **Intellectual competence:** "mastering content, gaining intellectual and aesthetic sophistication, and, most important, building a repertoire of skills to comprehend, analyze, and synthesize"; "intellectual skills comprise the ability to reason, solve problems and participate in active learning opportunities"; "not to strictly define intellectual competence as skills at passing tests or mastery of some „essential“ knowledge"; "(...) should also include the ability to listen, question, reflect, and communicate. (...) students should be an active participant in searching for knowledge rather than using a more passive approach".
- **Physical and manual competence:** "can involve athletic and artistic achievement, designing and making tangible products, and gaining strength, fitness and self-discipline". "These skills come from a variety of activities being either athletic or artistic in nature. These skills are derived from participation in athletics and recreational sports, attention to wellness, and involvement in performing arts, tangible creations, and hands-on learning. "Physical skill development seems obvious when one learns to kick a soccer ball, take photographs, dance or sculpt, however little research exists illustrating the development of these skills while in college".
- **Interpersonal competence:** "entails not only the skills of listening, cooperating, and communicating effectively, but also the more complex abilities to tune-in to another person and respond appropriately, to align personal agendas with the goals of the group, and to choose from a variety of strategies to help a relationship flourish or a group function". "Student interaction with others contributes to the level of interpersonal competence. Interpersonal skills include things like listening, self-disclosing, and participating in dialogue that brings insight and satisfaction. These skills are, a prerequisite for building successful friendships and intimate relationships; "for playing one's role as a citizen".

(Chickering & Reisser 1993: 45-77)

Zusammen bilden "Intellectual", "physical & manual", und "interpersonal abilities" die drei Komponenten der Kompetenzentwicklung.

Vergleicht man die Ansätze von Tippelt & Edelmann (2004) und Chickering & Reisser (1993), sieht man Ähnlichkeiten, aber mit unterschiedlichen Kategorialisierung. Der Ansatz von Tippelt & Edelmann (2004) hebt den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung hervor; Chickering & Reisser setzen mit dem ersten Vektor der „College Student Development“ den Kompetenzbegriff in einen vergleichbaren Kontext. Beide Ansätze berücksichtigen sowohl die fachliche, soziale, als auch die methodischen bzw. instrumentellen Kompetenzen. Die von Tippelt & Edelmann genannte Personale Kompetenz wird bei Chickering (1969) unter Identität als dritter Vector benannt. Elemente wie „soziale Verantwortung“ bei Tippelt & Edelmann entdeckt man bei Chickering (1969) im letzten Vektor „Developing Integrity“. Und die emotionale Stabilität als Teilelement von Tippelt & Edelmanns „Personaler Kompetenz“ findet man bei Chickering (1969) als zweiten Vektor „managing emotions“. So kann man sagen, Tippelt & Edelmann verwenden für Kompetenz in den Persönlichkeitsdimensionen einen breiten und erweiterten Begriff, Chickering & Reisser aber einen eher eingeschränkten.

Die Anlehnung gerade an das Kompetenzmodell in „Student development theory“ von Chickering & Reisser erscheint aus folgenden Gründen zielführend für das Untersuchungsvorhaben:

- Die „Student development theory“ ist ein speziell auf Hochschulstudierende zielender Ansatz. Die dabei genannten Kompetenzen weisen eine hohe Relevanz für die vorliegende Forschung auf. Viele andere Ansätze hingegen legen den Forschungsschwerpunkt z.B. primär auf Berufskompetenzen.
- Sie beschreibt den Prozess bzw. Verlauf vom späten Teenager- bis zum frühen Erwachsenenalter. Diese Entwicklungsphase und die dabei entstehenden und geforderten Kompetenzen bilden den Schwerpunkt vorliegender Arbeit.
- Eine „physical and manual competence“ wird bei anderen Forschungsansätzen nicht berücksichtigt. Wichtig erscheinen gerade “athletic and artistic achievement, designing and making tangible products, and gaining strength, fitness and self-discipline” (Chickering & Reisser 1993: 46) sowie “participation in athletics and recreational sports” etc. Genau diesem Aspekt kommt im weiteren Verlauf der Arbeit eine wichtige Rolle zu. Es zeigt sich, dass hinsichtlich wichtiger Kompetenzen eines Hochschulstudierenden auch erwartet werden wird, beispielsweise einen Schrank von IKEA zusammenbauen oder das alltägliche Leben in einem gesunden regelmäßigen Rhythmus gestalten zu können.
- Im nachfolgenden Kapitel wird die Identitätsbildung (Kapitel 4.6) in Anlehnung an die „Student development theory“ vorgestellt. Beide Theorien sind von Chickering & Reisser (1993) entwickelt und stehen in demselben Spektrum. Es wird daher die Konsistenz erfordern, auch im Punkt der Kompetenz jenen Theorievorgaben zu folgen.
- Für die Messung dieses Kompetenzmodells gibt es validierten und reliablen Fragebogen (Versionen wie „Sense of Competence Scale“ von Janosik (1987) und „Sense of Competence Scale – Revised“ (MaFadden 2010), die die empirische Befragung der vorliegenden Untersuchung erleichtern) (s. Kapitel 6).

4.5 Interkulturelle Kompetenz – Transkulturelle Kompetenz

Als einen der wichtigsten Aspekte der Integration und im Kontext des Auslandsstudiums, ferner auch als Zielsetzung der Hochschulbildung im US-amerikanischen Kontext (Gurin 2004) wird die interkulturelle bzw. transkulturelle Kompetenz in diesem Kapitel vorgestellt.

4.5.1 Begriffsableitung

Wenn man nun im Kontext des Auslandsstudiums die interkulturelle Konfrontation der ausländischen Studierenden betrachtet, sind „intercultural adjustment“ und „intercultural adaptation“ bzw. „acculturation“ (Yoo & Matsumoto & LeRoux 2006) in der englischsprachigen Literatur die für diesen Prozess am häufigsten verwendeten Termini, die gleichbedeutend verwendet werden. Sie beschreiben die Aneignung des interkulturellen Kontextes durch ein Individuum. Yoo & Matsumoto & LeRoux (2006) differenzieren sie aber folgenderweise:

“We define adaptation as the process of altering one’s behaviors or cognitions in relation to a different environment, in order to better interact with the environment to achieve desired end goals. Contrastingly, we define adjustment as the psychological outcomes that are associated with adaptation. Adjustment involves both objective and subjective outcomes. (...) Subjective aspects would include emotions such as anger, frustration, anxiety or sadness. Objective aspects of adjustment include outcomes that are independent of the mind of the individual; these would include salary, job performance ratings, or grades. Successful intercultural adjustment would entail having positive psychological consequences during and after the adaptation process” (Yoo & Matsumoto & LeRoux 2006).

Die vorliegende Arbeit vertritt aber die Ansicht, unabhängig von „process of altering one’s behaviors“ oder „psychological outcome“, die den Prozess von zwei Seiten beschreiben, dass „adjustment“ als Instrument von größter Bedeutung ist, die Probleme im interkulturellen Geschehen zu lösen.

1996 fasste Lewthwaite (1996) vier verbreitete Strömungen zur “cultural adaption” wie folgt zusammen:

- The most dominant over the last 30 years has been the culture shock model which, using the well-known U-shaped curve (Lysgaard, 1955), sees the entry point for the sojourner as being on a honeymoon high, followed by a bottoming out resulting from cultural maladjustment, and finally a climb up and out to cultural acceptance and adaptation. A modern extension of this culture shock as medical symptom sees it in terms of a crisis of personality or identity (Adler, 1975, 1987). Contact with an alien culture is said to tear away at all the familiar bases of one's self, depriving people of

their familiar points of reference. As the sojourner moves through the points of passage various problems and crises are met and resolved, working out new identities embracing both old and new selves. Adler especially views the culture crisis as an impetus necessary to make possible personality development and personal growth. The "shaking" of personality allows a more integrated and transcultural self to be constructed.

- Overlapping somewhat with this is a second stream which conceptualizes cross-cultural adaptation as essentially a learning process. Sojourners are initially very ignorant of the behavioral and cultural norms of the new culture and to adapt they must learn the features of it and acquire the sociocultural skills for participating in it. In contrast to the U-curve, adaptation here is plotted as a classic arithmetical learning curve. The jolts provided by experiencing the new culture can be a precondition to learning (Taylor 1994: 397).
- Within this learning process two different learning emphases are given. One, that of communication theorists (Ruben & Kealey 1979), holds that because communication determines the individual's ability to interact competently in all life situations, intercultural communication is the essence of cultural adaptation. The other emphasis states that successful adaptation not only depends on communication but also in learning and using appropriate behaviours.
- The third approach seems to combine various elements of the above, where culture adaptation is a process of learning and recovery. Typically an international student is on a step by step psychological journey from the periphery of a culture to the centre, from a state of ignorance and resentment to a position of understanding and empathy, or, as Bennett (1986) puts it, from ethnocentrism to ethno-relativism.
- A final model presents a homeostatic mechanism, which sees cross-cultural adaptation as a dynamic and cyclical process of tension reduction until an equilibrium is reached (Gudykunst & Hammer 1987). In these homeostatic terms an international student is in a situation where upheavals and disruptions are pushing them out of equilibrium, and the process of adapting aims to reduce the internal imbalance felt as tension / drive / need / uncertainty.

(Lewthwaite 1996)

Diese Zusammenfassung schließt alle Strömungen ein, die nunmehr 15 Jahre zurückliegen, und scheinen nicht zufriedenstellend zu sein. Zum einen fehlen dabei das grundlegende systematische Instrument und die Zielsetzung, zum anderen hat sich das Verständnis von Kultur bzw. wie die Kulturen zu einander stehen verändert. In der alten Sichtweise hat man Kulturen als von einander abgrenzbare und abgegrenzte und daher weitgehend geschlossene Systeme betrachtet (Welsch 1995). Dagegen manifestieren die jetzt gängigen Ansätze „Interkulturalität“ bzw. „Transkulturalität“ andere Sichtweisen. Im Folgenden werden sie vorgestellt. Hauptsächlich wird dabei der Ansatz von Welsch (1995, 1999) berücksichtigt. Als erstes erfolgt eine Klarstellung der gängigen Begriffe Multi- und Interkulturalität. Anschließend wird die Transkulturalität genauer beschrieben, die aber in Benennung als „Interkulturalität“ in vielen Ansätzen verwendet wird. Diese Theorien dienen als Grundlagen zum Kapitel Messung der transkulturellen Kompetenz (Kapitel 6).

4.5.2 Multi-, Inter- und Transkulturalität

Die beiden Termini – Multi- und Interkulturalität – basieren auf der Vorstellung, dass Kulturen in sich homogen und klar voneinander zu unterscheiden sind (Welsch 1999). Der Begriff Multikulturalismus bezieht sich nach Welsch (1995) auf die Fragen des Zusammenlebens verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft, wobei weiterhin von abgegrenzten, statischen und in sich homogenen Kulturen ausgegangen wird (Sinner 2011). Dieser Ansatz impliziert, dass dabei die verschiedenen Kulturen nebeneinander stehen. Der Präfix Multi- zeigt zugleich auch, dass keine Interaktion stattfindet. Das Konzept der Multikulturalität versucht, Möglichkeiten der Verständigung, Toleranz und Konfliktvermeidung nachzugehen (Sinner 2011 nach Welsch 1995).

Der Interkulturalitätsansatz geht im Unterschied zu der Idee der Multikulturalität von einem Interaktionsverhältnis verschiedener Kulturen aus (Sinner 2011). Aber ähnlicherweise beruht das Modell der Interkulturalität, wie bei der Multikulturalität, auch auf angenommenen Differenzbeziehungen zwischen dem kulturell Eigenen und dem kulturell Anderen. Sinner (2011) fasst weiter zusammen: „Dementsprechend wird kulturelle Verschiedenartigkeit als Begründung für mögliche Konflikte genannt und als Lösungsansatz die Vermittlung von Wissen über kulturelle Andersartigkeit präsentiert“ (Sinner 2011).

Sinner (2011) erörtert, dass die Begriffe der Multikulturalität und der Interkulturalität nach Welsch insofern problematisch sind, als sie zu „kulturalistischen Grenzziehungen“ führen können (vgl. Welsch 1995). Konfliktsituationen und Phänomene, denen soziale und politische Ursachen zugrunde liegen, werden dann mit der Herkunft aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen erklärt (Sinner 2011), wie z.B. die öffentlichen Diskussionen und Skandale über die Integrationsschwierigkeit bei Türken in Deutschland im Buch von Sarrazin, wobei es sich aber eigentlich um Milieuprobleme handelt. „Diese Reduzierung auf ein kulturelles „Anderssein“ führt dazu, dass soziale Ungleichheiten wie ungleiche materielle Lebenschancen ausgeblendet werden“ (Sinner 2011).

Auch das wissenschaftliche Denken unterliegt gewissen Determinanten seiner jeweiligen Zeit. Die heutigen Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern durchdringen einander, sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet (Welsch 1995). Mit der Globalisierung und Internationalisierung wird sich nun die wissenschaftliche Betrachtungsweise bzw. das wissenschaftliche Instrumentarium auch entsprechend ändern müssen. Die alten Begriffe der Multikulturalität und der

Interkulturalität waren für ihr Zeitalter nicht ungeeignet. Sie hatten in der Vergangenheit genau die zeitgenössischen Situationen beschrieben. Aber nun sind sie für das neue Jahrhundert, das durch Internationalisierung bzw. Globalisierung gekennzeichnet wird, nicht mehr passend. In Abgrenzung zu den oben beschriebenen „substantialistischen Kulturkonzepten“ (Sinner 2011) verwendet Welsch (2010) den Begriff der Transkulturalität, um die gegenwärtige hybride Verfasstheit von Kulturen zu beschreiben. Nach Welsch sind heutige Kulturen vor dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse durch interne Differenziertheit und durch externe Austauschprozesse sowie Überlagerungen geformt. Wie Sinner (2011) dazu folgenderweise erörtert:

„Die Vorsilbe „trans“ schließt dabei zwei Bedeutungen ein: [einerseits], dass die heutige Verfassung der Kulturen jenseits der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und [andererseits] dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (Welsch 2010: 42, zitiert von Sinner 2011).

Dieser transkulturelle Ansatz basiert auf einem offenen, dynamischen und deterritorialisierten Kulturbegriff, wie er auch in den Kulturwissenschaften verstanden wird (Sinner 2011).

Doch trotz der Übernahme des neuen Kulturbegriffs ergeben sich Defizite in Welschs Konzept der Transkulturalität. Roche erfasst die vielfältigen konzeptuellen Ungenauigkeiten und Widersprüchen des Begriffs Transkulturation mit dem Einwand, dass die Transkulturalität als Zustand (etwa in „transkulturelle Gesellschaft“) und nicht als kontinuierlicher Prozess gefasst würde (Roche 2012: 11):

„In dem Moment, in dem Transkulturalität einen Zustand beschreibt, verliert der Begriff seine Gültigkeit. Transkultur kann kein Produkt sein. Ein erreichter transkultureller Zustand müsste unmittelbar zum Ausgangspunkt für weitere Prozesse der transkulturellen Entwicklung werden, wenn er nicht zu einem „kulturellen“ Zustand erstarren sollte“ (Roche 2012: 11-12).

Als Korrektur zur präziseren Abbildung der beteiligten Prozesse empfiehlt sich nach Roche (2012) der Rückgriff auf den von Ortiz et al. (1995) eingeführten Begriff der Transkulturation:

„Transkulturation ist als ein dynamischer Prozess zu fassen, der als Konstruktion individueller Bedeutungen von Kulturen verstanden werden kann und dementsprechend auch in einer dynamischen Mehrkulturalität – und damit auch Mehrsprachigkeit – seinen Ausdruck findet“ (Roche 2012: 12).

Roche (2012) nennt darüber hinaus als Lösung das Konzept der Transdifferenz, das auf konstruktivistischer Basis beruht. Dies impliziert, dass Kulturen nicht nur im Sinne eines kohärenten symbolischen Systems interpretierbar und vermittelbar, sondern als subjektive Repräsentationen und Konstruktionen zu betrachten sind (Roche 2012: 13). Es geht dem

Transdifferenz-Ansatz darum, Differenzen anders zu denken, sie nicht auflösen zu müssen (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005, zitiert von Roche 2012: 14). Differenzen sollen also nicht aufgelöst werden, sondern aufgrund ihrer orientierungsstiftenden Funktion erhalten bleiben und durch die Transdifferenz ergänzt werden (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005: 17). Kennzeichnend für das Konzept ist, dass es sich auf einen Moment bezieht, in dem die Differenzen instabil werden, ohne sich jedoch aufzulösen (vgl. Lösch 2005: 43) (Roche 2012: 14). Die Transdifferenz ergänzt das hermeneutische Verstehen bzw. die Horizonterweiterung, wie man in einer transkulturellen Kommunikation mit Differenzen umgeht.

Nach den oben erläuterten Begrifflichkeiten wird im Folgenden der entlehnte Begriff der Interkulturalität bezüglich seiner Relevanz für die vorliegende Forschung näher erklärt. Anschließend werden nach der Darlegung der weitgehenden „Abnutzung“ des Begriffs „Interkulturellen Kompetenz“ die Generik und die Bestandteile bzw. Komponenten der interkulturellen Kompetenz vorgestellt.

4.5.3 Verbreitender Gebrauch der Begrifflichkeit Interkulturalität

Der Begriff Interkulturalität ist schon seit Jahren im Gespräch und wird allmählich im Vergleich mit der neuen Strömung der Transkulturalität diskutiert. Dagegen ist Interkulturelle Kompetenz ein in Mode gekommener Begriff, der gerne in wirtschaftlichen und politischen Kontexten von Globalisierungs- und Integrationszielen verwendet wird. Dieser zuweilen unscharfe Begriff bezeichnet auch Voraussetzung und Ergebnis pädagogischer Maßnahmen (Roche 2006). Transkulturelle Kompetenz wird vielfach synonym zu interkultureller Kompetenz verwendet. Roche (2006) betont und sieht voraus, dass der Begriff „transkulturell“ die Prozessorientierung des hermeneutischen Verstehens besser als „interkulturell“ reflektiert, ist aber bisher noch zu wenig verbreitet. Es ist deshalb schwierig, nun den Begriff Interkulturalität völlig durch Transkulturalität zu ersetzen.

Das Land Berlin hat mit dem Partizipations- und Integrationsgesetz vom 15. Dezember 2010 eine gesetzliche Erklärung und Förderung der interkulturellen Kompetenz getroffen:

"Interkulturelle Kompetenz ist eine auf Kenntnissen über kulturell geprägte Regeln, Normen, Werthaltungen und Symbole beruhende Form der fachlichen und sozialen Kompetenz. Der Erwerb von und die Weiterbildung in interkultureller Kompetenz sind für alle Beschäftigten durch Fortbildungsangebote und Qualifizierungsmaßnahmen sicherzustellen. Die interkulturelle Kompetenz soll bei der Beurteilung der Eignung, Befähigung und fachlichen

Leistung im Rahmen von Einstellungen und Aufstiegen der Beschäftigten im öffentlichen Dienst grundsätzlich berücksichtigt werden." (§ 4, Absatz 3 des Gesetzes)

Diese Festlegung verzichtet auf die Bezeichnung von Kulturen als "fremd" oder "anders" und bietet Raum für Interpretationen. Sie hat im Endeffekt die Merkmale der Transkulturalität.

Deardorff (2006) stellt das Interkulturelle-Kompetenz-Modell vor mit der These 4: Interkulturelle Kompetenz beruht auf einem prozessualen Kulturbegriff: Der gewandelte prozesshafte Kulturbegriff versucht (...) den Widersprüchen, der Vermischung und jener neuen Diversität gerecht zu werden, die stärker auf Verbindungen als auf Autonomie basiert. Kultur wird nicht als statisches, in sich geschlossenes System, sondern als ein Fluss von Bedeutungen angesehen, der fortwährend alte Beziehungen auflöst und neue Verbindungen eingeht (Zukrigl/Breidenbach 2003). Weiter erörtert Deardorff (2006), die Kultur als ein in der neueren Wissenschaft vorherrschendes prozessuales Verständnis und als einen dynamischen Fluss und beständigen Aushandlungsprozess von Normen, Werten und Lebensweisen zu verstehen. Dieses Verständnis von Kultur ist gleichartig wie das Kulturverständnis in der Transkulturalität bzw. Transkulturation.

Andere Thesen - wie

These 5: Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich dynamisch oder

These 7: Haltung und Einstellung: Wertschätzung von Vielfalt und Ambiguitätstoleranz,
These 9: Interne Wirkung: Reflexionskompetenz – Relativierung von Referenzrahmen und Empathiefähigkeit und

These 10: Interkulturelle Kompetenz erfordert einen integrierten Bildungsansatz
(Deardorff 2006)

- entsprechen in ihrer Beschreibung dem Ansatz der Transkulturalität bzw. Transkulturation. Auch viele andere Forschungen verwenden Interkulturalität statt Transkulturalität bzw. Transkulturation, da jener Begriff viel mehr verbreitet ist. Daher wird ausschließlich in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Interkulturalität“ bzw. „Interkulturelle Kompetenz“ verwendet, um Missverständnisse zu vermeiden und mit vielen Ansätzen und Ausdrucksweise vieler Autoren konsistent zu bleiben. Die nachfolgend zitierten Ansätze, die sich mit transkultureller bzw. Interkultureller Kompetenz beschäftigen, werden daher im Sinne der hier definierten interkulturellen Kompetenz verstanden (z.B. die nachfolgend zitierten Uzarewicz & Uzarewicz 2001).

4.5.4 Interkulturelle Kompetenz – Generik

Doch wie wird Interkulturelle Kompetenz von der in der vorliegenden Forschungsarbeit als Teil des Studienerfolges gesehenen Kompetenz (s. Kapitel 4.4) unterschieden? In welche Kompetenz ist die Interkulturelle Kompetenz einzuordnen? Zum Streitpunkt der Generik bzw. Spezifik interkultureller Kompetenz fasst Rathje (2006) ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Standpunkte zusammen. Bei all diesen Standpunkten wird die Interkulturelle Kompetenz entweder in einer sehr engen Vorstellung von kulturspezifischer oder kulturübergreifender Kompetenz bzw. allgemeiner Sozialkompetenz oder von Transferfähigkeit allgemeiner Handlungskompetenz generalisiert. Rathje (2006) kommt nach Argumentieren zum Schluss, dass die Generik bzw. Spezifik der interkulturellen Kompetenz in folgenden Kompetenzen mit Vorbehalt einzugrenzen ist:

- Betrachtung interkultureller Kompetenz als kulturübergreifende Kompetenz (jeweils erweiterbar um kulturspezifische Erfahrungs- und Wissenskompetenzen)
- Einschränkung der Definitionsbreite auf ein Maß, das eine Untersuchung der Besonderheit interkultureller Kompetenz im Gegensatz zu allgemeiner Handlungskompetenz ermöglicht (Rathje 2006: 11)

Die vorliegende Arbeit vertritt die Ansicht, dass die Interkulturelle Kompetenz interdisziplinär zu betrachten ist. Sie ist nicht in nur eine Kompetenz einzugliedern. Sie ist zum Teil als Sozialkompetenz mit besonderem Merkmale der kommunikativen Kompetenz zu sehen. Da interkulturelle Interaktion eine Teilmenge sozialer Interaktionen darstellt, wird zur Bewältigung der Situation in jedem Fall soziale Kompetenz erforderlich sein (Rathje 2006). Zugleich ist Interkulturelle Kompetenz als eine „generelle Handlungskompetenz mit zusätzlichen z.B. individuellen, fachlichen und strategischen Kompetenzbereichen“ zu sehen (Rathje 2006 zitiert nach Bolten 2005). Ferner sind noch zu nennen Wissenskompetenz bzw. kulturübergreifende Kompetenz (Rathje 2006), die in der Regel zum Teil auch unter Handlungskompetenz einzugliedern sind. Daher ist eine strikte Klassifizierung der Generik nicht für nötig gehalten. Infolge dieser Annahme werden nachfolgend Teilbereiche bzw. Komponenten der interkulturellen Kompetenz vorgestellt, wobei man eine ganze Reihe von unterschiedlichen interdisziplinären Elementen beobachten wird.

4.5.5 Interkulturelle Kompetenz – Komponente

Im Folgenden wird die „Interkulturelle Kompetenz“ skizziert, also welche Kompetenzen genau unter Interkultureller Kompetenz subsumiert werden, um für die Messung der betreffenden kulturellen Aspekte der vorliegenden Forschung eine Lösung zu finden.

In den 70er Jahren listet Ruben (1976) sieben Dimensionen der Interkulturellen Kompetenz wie folgt auf:

- Display of respect (an individual's ability to "express respect and positive regard" for other individuals)
- Interaction posture (an individual's ability to "respond to others in a descriptive, nonevaluative, and nonjudgmental way")
- Orientation to knowledge (an individual's ability to "recognize the extent to which knowledge is individual in nature." In other words, orientation to knowledge describes an individual's ability to recognize and acknowledge that people explain the world around them in different ways with differing views of what is "right" and "true.")
- Empathy (an individual's ability to "put himself in another's shoes.")
- Self-oriented role behavior (an individual's ability to "be flexible and to function in initiating and harmonizing roles." In this context, initiating refers to requesting information and clarification and evaluating ideas for problem solving. Harmonizing, on the other hand, refers to regulating the group status quo through mediation)
- Interaction management (an individual's ability to take turns in discussion and initiate and terminate interaction based on a reasonably accurate assessment of the needs and desires of others)
- Tolerance for ambiguity (an individual's ability to "react to new and ambiguous situations with little visible discomfort")

(Ruben 1976: 339-341)

Dieser fast 35 Jahre zurückliegende Ansatz beschäftigt sich mit dem traditionellen Verständnis von menschlichen Charaktereigenschaften, die man für das interkulturelle Verstehen voraussetzte. Es bedarf der Verbesserung in der Hinsicht, dass die Notwendigkeit der mentalen Auseinandersetzung bzw. von Fähigkeiten dazu mehr berücksichtigt wird. Die im Folgenden aufgeführten Ansätze ergänzen diese.

Risager (2007) erstellt ein multidimensionales Modell unter dem europäischen Kontext. Dabei kommt er auf die interkulturelle Kompetenz mit fünf Faktoren (Byram 1997), wobei „kritische Auseinandersetzung“ und „Reflexion“ zum Ausdruck kommen. Sie werden in der vorliegenden Arbeit als Schwerpunkte hervorgehoben.

- The attitude factor refers to the ability to relativize one's self and value others, and includes "curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own".
- Knowledge of one's self and others means knowledge of the rules for individual and social interaction and consists of knowing social groups and their practices, both in one's one culture and in the other culture.

- The first skill set, the skills of interpreting and relating, describes an individual's ability to interpret, explain, and relate events and documents from another culture to one's own culture.
- The second skill set, the skills of discovery and interaction, allows the individual to acquire "new knowledge of culture and cultural practices," including the ability to use existing knowledge, attitudes, and skills in cross-cultural interactions.
- The last factor, critical cultural awareness, describes the ability to use perspectives, practices, and products in one's own culture and in other cultures to make evaluations.

(Risager 2007: 227, Hervorhebung von der Verfasserin)

Risager (2007) entwickelt ein erweitertes Konzept der interkulturellen Kompetenz. Dieses Modell fokussiert auf die interkulturelle **kommunikative** Kompetenz. Die aufgeführten Fähigkeiten sind die kommunikativen Fertigkeiten mit interkultureller Haltung und Einstellung, die zur gelungenen Kommunikation zwischen den Aktanten dienen.

- Linguistic (linguastructural) competence
- Languacultural competences and resources: semantics and pragmatics
- Languacultural competences and resources: poetics
- Languacultural competences and resources: linguistic identity
- Translation and interpretation
- Interpreting texts (discourses)
- Use of ethnographic methods
- Transnational cooperation
- Knowledge of language as critical language awareness, also as a world citizen
- Knowledge of culture and society and critical cultural awareness, also as a world citizen.

(Risager 2007: 227, Hervorhebung von der Verfasserin)

Dieses Konzept betont die Wichtigkeit der Sprache bzw. die Mehrsprachigkeit als Mittel des interkulturellen Verstehens. Dabei wird die individuelle linguistische Kompetenz im Kontext der interkulturellen Kommunikation eingesetzt, wobei auch „critical language awareness“ und „critical cultural awareness“ als wichtig hervorgehoben sind.

Man sieht, dass die neuen Ansätze weniger auf menschliche Charaktereigenschaften, aber mehr auf Fertigkeiten in unterschiedlichen Teilbereichen Wert legen. Zum Verlauf bzw. Prozess der Interaktionen mit Transkulturelle (Interkultureller) Kompetenz werden nach Uzarewicz & Uzarewicz (2001) folgende Prozesse erläutert:

- Die Reflexion der eigenen persönlichen Wissens- und Sinnordnungen.
- Das Erschließen der je subjektiven Wissens- und Sinnordnungen der Fremden.
- Der Versuch einer Transformationsleistung im Sinne einer Ineinanderverschränkung der Wissens- und Sinnordnungen; die eigenen Deutungsmuster dürfen nicht als ausschließliche normative Grundlage dienen.
- Das Herausfiltern von Ähnlichkeiten/Gemeinsamkeiten, sowie von Widersprüchen und Unterschieden, um Ansatzpunkte für eine gemeinsame Handlungsstrategie zu entwickeln-

(vgl. Uzarewicz & Uzarewicz 2001: 171, angepasst auf Kontext der vorliegenden Arbeit).

Uzarewicz & Uzarewicz (2001) sehen, dass die transkulturelle (interkulturelle) Kompetenz aus drei Säulen besteht: Selbstreflexion, Hintergrundwissen und Erfahrung, sowie Empathie im Umgang mit Anderem und Anderen (Domenig 2001). Die Interkulturalität impliziert damit einen mehrfachen Perspektivenwechsel und dient einem doppelten hermeneutischen Zweck:

„Über das Selbstverständnis des Anderen lernen wir etwas über seine persönliche Situation, mit ihren Sachverhalten, Problemen, Motiven usw.; und weiterhin lernen wir über den Umweg unserer Missverständnisse bezüglich des Anderen etwas über unser eigenes Selbstverständnis“ (Uzarewicz & Uzarewicz, 2003: 170).

Auch zu diesem hermeneutischen Verstehensprozess erörtert Roche (2006) bei der Vermittlung eines mit interkultureller Kompetenz als Ziel und Instrument gesetzten Fremdsprachenunterrichts, dass sich ein vielschichtiges und komplex vernetztes Anforderungsprofil für kulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ergibt:

„Demnach ist die Vermittlung dieser Kompetenzen eine höchst komplexe und konfliktträchtige Aufgabe, die eine entsprechende Steuerungskompetenz (kritische Kompetenz) und besondere Verstehenskompetenzen (hermeneutische Kompetenzen) verlangt“ (Roche 2006).

Zusammengefasst benötigt interkulturelle Kompetenz nicht nur Charakteristika wie „Offenheit“ und „Toleranz“, sondern die Reflexion und die kritische Auseinandersetzung; nur darauf basierend gelingt das hermeneutische Perspektivenwechseln, das zum interkulturellen Verstehen führt.

4.6 Identitätsbildung

Nancy (2010) fasst die Problematik der Identität der asiatischen Immigranten in den USA, inklusive der asiatischen Studierenden, wie folgt zusammen:

“Asian Americans are the most ethnically diverse group in the country (Huang 1997), making examination of their ethnic identity complicated (Torres et al. 2003). Linear ethnic models previously applied to most groups are not applicable to Asian Americans (Yeh & Huang, 1996). Ethnic identity for Asian Americans, including students, is not a psychosocial journey (internal process), but one heavily influenced by others (external process; Yeh & Huang)” (Nancy 2010: 282).

Die Identitätsbildung der chinesischen Studierenden gewinnt als ein Teil des Integrationsindikators (s. Kapitel 4.3) in der vorliegenden Arbeit große Bedeutung.

Das folgende Kapitel geht näher auf die Identitätsentwicklung von Studierenden im Ausland ein, wobei zunächst der Identitätsbegriff genauer definiert und der aktuelle Stand der psychologischen Identitätsforschung erläutert wird. Die Schwierigkeit liegt bei der Abgrenzung des Gegenstands, also welcher Aspekt der Identitätsbildung für die vorliegende Forschung von Relevanz ist, um anschließend im Kapitel 6 für die empirische Messung der Identitätsbildung die Grundlage zu bilden.

4.6.1 Definition

Eingangs wird betont, dass es keine verbindliche und einheitliche Definition von Identität gibt, sondern je nach wissenschaftlicher Disziplin unterschiedliche Auffassungen. Göppel (2005) nennt den Identitätsbegriff deshalb sogar einen der „schillerndsten und facettenreichsten sozialwissenschaftlichen Begriffe überhaupt“ (Göppel 2005: 218). Offenheit und Unschärfe sind für ihn charakteristisch, und er ist als ein „Begriff auf dem Prüfstand“ (Niesyto & Holtzwarth 2003: 329) zu betrachten (Moser 2010: 18).

Identität bezieht sich immer auf eine/n selbst. Identität ist Ausdruck dessen, wie man selbst im Leben steht und die Welt betrachtet und erfährt. Es gibt mehrere Identitäten in unterschiedlichen Kontexten: ethnisch, national, sozial, politisch... Wenn im Folgenden von Identität und Identitätsbildung der ausländischen Studierenden gesprochen wird, wird Bezug auf die aktuelle sozialpsychologische Identitätsforschung genommen. Darin wird Identität beschrieben als ein „individuelles Rahmenmodell einer Person“ (Keupp 1999: 60) das sowohl

„das unverwechselbar Individuelle, aber auch das sozial Akzeptable“ (Moser 2010: 19) vereinen soll. An anderer Stelle wird der narrative Aspekt der Identität betont:

Identität könnte man als erzählende Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ verstehen (Keupp 2009: 72), die ein „selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und äußeren Welt“ darstellen (Moser 2010: 19).

In der „lifespan theory of development“ von Erikson (1968) wird „Identität“ allgemein verstanden als „the sense of self that remains stable despite environmental change and individual growth“ (McKinney 1994). Detailliert formuliert er Identität wie folgt:

„a subjective sense as well as an observable quality of personal sameness and continuity, paired with some belief in the sameness and continuity of some shared world image“ (Erikson 1970).

Die „identity stage“ von Erikson beantwortet die zentrale Frage „Wer bin ich“ und stellt dabei einen stabilen Kern von Persönlichkeitseigenschaften dar, den der Jugendliche während der Adoleszenz ausgebildet haben sollte, um eine erfolgreiche, weitere Lebensbewältigung zu erreichen (Moser 2010: 18). Das Hauptelement der „identity stage“ von Erikson ist die „ego identity“ (ich-Identität) und bezieht sich auf „the conscious sense of self that we develop through social interaction“ (Erikson 1970). Sie bildet sich in einem lebenslangen Prozess und umfasst verschiedene Bereiche: den eigenen Körper und Aussehen, seine Fähigkeiten und Charakter, die eigene Geschichte und Erlebnis, die persönlichen Haltung zu Menschen, zu deren Umgebung und normativen Vorstellungen wie Religion, Nation, Ethik. Die Ich-Identität wird im Laufe des Sozialisationsprozesses in der Interaktion mit Menschen und Dingen (Identifizierung und Abgrenzung) erworben.

Im Folgenden werden zwei relevante Kontexte im Spektrum der Identitätsbildung dargestellt und die Definition der Identität detailliert festgelegt, die für ihre Messung im Kapitel 6 zugrunde liegt.

4.6.2 Abgrenzung des Forschungsgegenstands durch zwei Kontexte

Die Fokussierung der Identitäten der „ausländischen Studierenden“ bzw. „chinesischen Studierenden“ in dieser Arbeit wird in zwei Kontexten gesehen, einmal als die ethnische Identitätsbildung von Minderheiten im Integrationsprozess, und zweitens als die Identitätsentwicklung als Studierender in der Hochschulephase („Development of College Students“ von Chickering und Reisser 1993).

Bezüglich der Identitätsbildung von Minderheiten gibt es Forschungen aus dem nordamerikanischen Raum wie die von Phinney (1990). Der Ausdruck „Minderheit“ stammt aus dem englischsprachigen Raum: minority (Phinney 1990). Viele deutschsprachige Autoren adaptieren diese Bezeichnung (Aydin 2009, Langenfeld 2001). In der vorliegenden Arbeit wird der Ausdruck „Minderheit“ auch verwendet. Er bedeutet zwar mehr als die Bezeichnung „Migranten“, wird aber von vielen Autoren im selben Kontext für die Migranten verwendet.

Phinney (1990) beschäftigt sich mit der ethnischen Identitätsbildung von Migranten (spezifischer ausgedrückt: ab der zweiten Generation der Zuwanderer), die in gewisse Konfusionen geraten bei ihren Bemühungen, Fragen zu beantworten, wer sie sind und welchem Volk sie angehören. Obwohl die ausländischen Studierenden in der vorliegenden Arbeit nicht zu Migranten zählen (s. Kapitel Integration), wird dieser Aspekt trotzdem wegen seiner Relevanz in gewisser Hinsicht kurz skizziert. Der Fokus liegt im Aspekt des „Development of College Students“ im Kapitel 4.6.2.2.

4.6.2.1 Identitätsbildungen von Minderheiten bei der Integration

Ethnische Identität von Minderheiten hat mehrere Aspekte. Sie ist ein „multifaceted construct that is characterized by a positive attitude toward one's own ethnic group, a sense of ethnic pride and ethnic belonging, as well as a strong sense of group membership (Phinney 1990, 1992; Phinney & Alipuria 1990).“

Ähnlich nehmen Atkinson & Morten & Sue (1983) in ihrer „minority-identity development theory“ die „group-specific patterns“ als Kernpunkt für die Identitätsbildung. Sie konstatieren, dass die Minderheitsgruppen eine gemeinsame Erfahrung haben: „their shared experience of oppression“ (Atkinson & Morten & Sue 1983: 39)“. Um ein gesundes Selbstbild („healthy sense of self“) (Arnold 1997) in der Gastgesellschaft zu entwickeln, muss die Minderheitsgruppe sich mit folgenden Aspekten konfrontieren: „views of the self, their group, other minority groups, and the majority“ (Arnold 1997).

All solche Ansätze basieren auf einem grundlegenden Verständnis von Kulturen, das diese durch klare Grenzen getrennt sieht. Diese Annahme separat bestehender Kulturen birgt die Gefahr, Ansätze wie „Parallelgesellschaft“ zu verwenden.

Nach der Theorie der Transkulturalität (bzw. Interkulturalität) ist die Lösung für die Identitätsentwicklung der Migranten die Hybridität (Welsch 1995). Diese tritt in Situationen

kultureller Überschneidung auf, wenn sich also teilweise gegensätzliche Sinngehalte und Handlungslogiken, die getrennten Handlungslogiken entstammen, zu neuen Mustern zusammenfügen (Welsch 1995) (s. auch Kapitel Interkulturelle Kompetenz).

Wer sich hier der Hybridität in seiner kulturellen Identität nicht bewusst ist, gerät schnell in ein Identifikationsdilemma: Geben Migranten dem Assimilationsdruck seitens der Mehrheitsgesellschaft nach, so kommt es zum Verlust traditioneller Sicherheit, familiärer Bindungen und somit zum Wegfall eines Stücks eigener Identität. Und es gibt es keine Sicherheit dafür, dass die Betroffenen (meistens jungen Leute) nach diversen Anpassungsstrategien beispielsweise um als „deutsch“ zu gelten, auch wirklich als „deutsch“ angesehen werden, denn durch Namen, Haut- und Haarfarbe sind sie für Andere immer noch „erkennbar“ (Block 2009).

Integration ist die Zielsetzung, Hybridität das Ergebnis bzw. Outcome der Integration. Es sind keineswegs Separation, Assimilation, Segregation und Marginalisation. Die neue Lösung der Identitätsbildung ist die Hybridität bzw. eine hybride Einstellung und Haltung. Die Kompetenz, die diesen Prozess ermöglicht, ist transkulturelle (bzw. interkulturelle) Übergangsfähigkeit. Nur „(die) transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns auf Dauer noch Identität und so etwas wie Souveränität verbürgen können“ (Welsch 1995).

Die folgenden Regeln zur Identitätsbildung von Migranten werden in Anlehnung an Arnold (1997) präferiert, da diese das Bewusstsein, also die Vorstufe der Selbstreflexion, als Kernpunkt der gelungenen Identitätsentwicklung sieht:

- Identity development follows a trajectory in which low levels of development are characterized by lack of consciousness of difference and group identity. As negative encounters force the acknowledgment of racism and other forms of oppression, this theory claims, individuals begin to identify with their group in opposition to the dominant culture.
- At the highest levels of development, people view their minority status as a positive facet of self that is neither all-encompassing nor oppositional to other groups and cultures.

(Arnold 1997)

Identität ist ein kontinuierlicher Prozess.

“It is a process of continual decisions, but each decision has identity-forming implications. (...) our ego identity is constantly changing due to new experience and information we acquire in our daily interactions with others” (Erikson 1970).

Demnach bringt das Auslandsstudium für ausländische Studierende heftige Veränderungen im Leben mit sich, die ihre Identitätsbildung beeinträchtigen. Diese bezieht sich allerdings nicht auf die Frage, die bei Migranten in ihrer oft zu konstatierenden Identitätskonfusion

gestellt wird: „Woher komme ich?“ d.h. die Frage nach der Nationalität, aber auch darauf: „Was für ein Mensch bin ich und werde ich?“. Bei schwierigen Konfrontationen im Ausland kann die Identitätsentwicklung in Krisen geraten, die sogenannte „Identity crisis“ (Erikson 1970). Diese kommt zum Ausbruch, wenn der eigentliche „healthy sense of self“ nicht selbstbewusst ist, alles in Zweifel gestellt wird, psychologische Probleme auftreten, das Studium nicht mehr ernst genommen wird, das tagtägliche Leben sich chaotisch gestaltet, man nicht mehr sorgfältig plant und über die Zukunft nachdenkt, mit einem Wort, seine Rolle im Leben nicht mehr erkennt.

Kuo & Roysircar (2006) zitieren Roysircar-Sodowsky & Maestas (2000), dass die „first-generation Asian immigrants“, nach der Definition von vorher: die „sojourners“ (s. Kapitel 4.3.2), wenige ethnische Identitätsprobleme haben:

„first-generation Asian immigrants were less concerned about their ethnic identity than their US-born counterparts because of the (former) group's strong tie to their culture of origin and ethnic group. However, others noted that among foreign-born Chinese immigrants, identification with Chinese heritage is particularly salient (Kuo & Roysircar 2006: 2).

Ähnliche Ergebnisse liefern Lay & Verkuyten (1999):

„foreign-born Chinese Canadian university students (are) more likely to use ethnicity as a selfdescriptor and to see themselves as 'Chinese' more than the Canadian-born students“ (Lay & Verkuyten 1999).

Das heißt, dass die im Heimatland geborenen und bis zum Erwachsenenalter nach dem Gastland kommenden Bildungsausländer weniger Probleme mit ihrer ethnischen Identität haben werden. Die vorliegende Arbeit übernimmt diese Ansicht, dass die ethnische Identität für die chinesischen Studierende als Fokusgruppe der vorliegenden Forschung nicht von Relevanz ist (Geringe Relevanz besteht nur in Einschränkung, z.B. wird die chinesische Herkunft als einheitliche Zugehörigkeitsgruppe von chinesischen Studierenden identifiziert). Infolgedessen wird dieser Aspekt der ethnischen Identität in der empirischen Forschung im Kapitel 6 nicht gemessen.

4.6.2.2 „Identity development of college students“

Die Identitäts-Theorie von Erikson (1968) besagt, die Entwicklung von Identität beginnt früh im Leben und man weiß nicht wann sie endet, wenn überhaupt. Allgemein ist akzeptiert, dass die Identitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess ist. Er erörtert, dass die Identitätsentwicklung während der Adoleszenz verfestigt und im jungen Erwachsenenalter des Menschen und wird immer durch Lebenserfahrungen verfeinert. Identität nach Marcia (2002) wird auch schon in der Pubertät etabliert. "Adolescence is the period wherein a new personality structure, an ego identity, is added to other existing developmental structures" (Marcia 2002: 202). Nach Marcia ist die Pubertät die erste Periode, dass "all of the necessary ingredients exists for its construction" (Marcia 2002: 202). Also sind die chinesischen Studierenden in einem Alter mit bereits geformter Identität gekommen. In der vorliegenden Arbeit werden die chinesischen Studierenden im typischen Hochschulalter (18 bis spät 20) untersucht. Der Schwerpunkt liegt also auf dem Vergleich zwischen der im Heimatland entwickelten Identität und der in Deutschland vor der Konfrontation entstandenen neuen Identität.

Eriksons „stage model“ dient vielen anderen Forscher als Orientierung wie etwa Chickering (1969) für seine Entwicklung der „College Student Development Theory“ (s. Kapitel 4.2). Nach Chickering und Reisser (1997) beinhaltet die Entwicklung der Identität (als Vektor 4 der „College Student Development Theory“) folgendes:

1. comfort with body and appearance,
 2. comfort with gender and sexual orientation,
 3. sense of self in a social, historical, and cultural context,
 4. clarification of self-concept through roles and life-style,
 5. sense of self in response to feedback from valued others,
 6. self-acceptance and self-esteem, and
 7. personal stability and integration.
- (Chickering & Reisser 1997: 16)

Ross & Hammer (2003: 2) zitieren Chickering (1969), dass:

“successful students are able to achieve a sense of competence, learn to manage emotions, develop autonomy, establish one’s identity and interact with others. Some students may experience the transition to college as a challenge to personal growth, while others may simply be overwhelmed by the changes. One factor that may influence whether this transition is overwhelming or a manageable challenge is a student’s identity style” (Ross & Hammer 2003: 2).

Dazu zitieren sie die drei “identity styles” von Berzonsky (1989): normative, informative, und diffuse/avoidant style, und erklären folgendes:

- Those who use the normative identity style tend to conform to society as well as familial expectations. They have a high degree of commitment to authority. Research indicates that they are also conscientious and agreeable, but they have a low tolerance for ambiguity and a strong need for structure and cognitive closure (Berzonsky & Kinney, 1995).
- People using the informative identity style actively seek out information and solutions before committing to one specific idea or solution. In general they are more open, well rounded and have more effective coping skills. Research has shown that utilization of an informative identity style is positively associated with self-reflection, problem-focused coping efforts, high need for cognitive complexity, and vigilant decision making. They also show the conscientiousness, agreeableness, and openness factors of the big five personality dimensions (Berzonsky, 1990).
- Those who use the diffuse/avoidant identity style tend to procrastinate and only look at things in a situation-by-situation basis when making decisions. Deployment of a diffuse/avoidant identity style has been positively associated with avoidant coping, selfhandicapping behavior, other-directedness, and maladaptive decisional strategies (Berzonsky, 1994). It has been negatively correlated with self-reflection, conscientiousness, and cognitive persistence (Berzonsky, 1994).

Ross & Hammer (2003) erörtern weiter:

“research suggests that when linked to college adjustment / achievement, those who have an informative identity style are more likely to succeed in their first semester of college” Ross & Hammer (2003: 2).

Diese “informative identity”, die positiv mit Reflexion, Problemlösen bzw. kognitive Fähigkeit korreliert, ist für den Kontext der vorliegenden Arbeit von großer Relevanz.

4.6.3 Relevanz

Aus dargestellten Ansätzen lassen sich folgende Merkmale der Identität festhalten:

- Identität ist statisch und wird von eigenen Erfahrungen, Veränderung und Umfeld bestimmt und beeinflusst.
- Identität ist eine subjektive Ansicht zu sich selbst.
- Durch die Subjektivität sind das Bewusstsein über sich bzw. andere und die Reflexion das zentrale Prozess der statischen Identitätsbildung
- Identität ist durch Gruppenzugehörigkeitsgefühl gekennzeichnet: sozial Akzeptable
- Identität ist mit Persönlichkeitseigenschaften eng verbunden

„A positive resolution of the identity and repudiation versus identity diffusion crisis“ ist von Erikson (1968) klassifiziert als “a sense of psychosocial well-being”. Die eindeutigsten

Komponenten sind "a feeling of being at home in one's body, a sense of 'knowing where one is going' and an inner assuredness of anticipated recognition from those who count" (Erikson 1968: 165).

Ähnlich konstatiert Chickering & Reisser (1997): "It leads to clarity and stability and a feeling of warmth for this core self as capable, familiar, worthwhile" (Chickering & Reisser 1997: 16).

Identität ist also kein Prozess von „nicht existierend“ zu „existieren“, sondern ein Prozess von Diffusität zu „Klarheit“. Identität hat man immer. Aber wenn es um die Sicht seiner selbst geht, spricht man von „starker“ oder „klarer“ Identität. Das Gegenteil ist „undeutlicher, unverkennbarer“, was man unter „Identitätsverlust“ oder „identity crisis“ (Erikson 1969) versteht. D.h., eine positive Identitätsentwicklung wird gestärkt und geklärt. Eine negative wird verloren bzw. diffus, so dass man sich selbst nicht mehr klar sieht. Das führt zum Outcome der gelungenen Identität: Positiv, gesund, stabil, selbstbewusst. Im Gegensatz dazu wäre: unklar, instabil, Unsicherheit. Dieses Verständnis von gelungener Identität bildet die zentrale Grundlage für die Messung der Identitätsbildung (Kapitel 6).

Mit Hilfe von kritischem Denken bzw. Reflektion lassen sich Fragen in einem erweiterten Spektrum formulieren, wie man sich im Kontext des Auslandsstudiums mit folgenden Aspekten des Sich-Selbst auseinandersetzen kann:

- Wer bin ich jetzt? Wie war ich früher?
- Welche Veränderung ergibt sich, seitdem ich hier studiere?
- Warum habe ich mich verändert?
- Sind die Veränderungen positiv und von mir selbst gewünscht?
- Wie kann ich die Anforderungen in der deutschen Universität erreichen? Bin ich überfordert oder kann ich es schaffen? Wie kann ich schrittweise es schaffen?
- Schätzen mich die Professoren wie in China? Sind sie anders?
- Bin ich zurückhaltend oder stereotypischer Chinese in den Augen der deutschen Kommilitonen?
- Ist mein Deutsch auffällig? Kann jeder mich verstehen? Spreche ich mit starkem Akzent? Gibt es einen typischen asiatischen bzw. chinesischen Akzent?

Wenn solche Fragen über sich selbst intuitiv gestellt werden, ist der erste Schritt für die Identitätsbildung getan. Um sie aber beantworten zu können, müssen die chinesischen Studierenden mit unterschiedlichen Erfahrungen bzw. Krisenmanagement konfrontiert werden. Sie können schmerzhaft sein, aber zu ihrer Reflektion und Reifung beitragen. Eriksons Konzept verdeutlicht: "A crisis should be considered as a challenge as well as a constructive aspect of personality development" (Erikson 1970). Ähnlich ergänzen Chickering and Reisser (1993): "The nature of the response to the challenge determines the direction of development" (Chickering and Reisser 1993: 175).

4.7 Metakognition

In der vorliegenden Arbeit wird die Metakognition als Prädiktor des Studienerfolges untersucht. Im nachfolgenden Kapitel werden sie und die in Relation stehenden Komponenten vorgestellt. Der Schwerpunkt der Analyse liegt bei der Definition und den davon abgeleiteten Teilaktivitäten. Eine Erweiterung des Begriffs im Kontext der vorliegenden Arbeit wird dabei begründet.

4.7.1 Definition

Kognition und Metakognition sind Untersuchungsgegenstände der psychologischen Pädagogik und werden für die Beschreibung von Lernprozessen verwendet. Tiaden (2006) erörtert dieses enge Verständnis so: „Metakognition kann als die zentrale Fähigkeit des selbstregulierten Lernens verstanden werden“ (Tiaden 2006: 54). Ausgehend von diesem Verständnis postuliert Guldemann (1996), dass man zwischen „deklarativem“ und „prozeduralem“ metakognitivem Wissen unterscheidet (Guldemann 1996). Deklaratives metakognitives Wissen bezeichnet „inhaltliches“ Wissen, wobei so verschiedene Dinge unter diese Rubrik eingeordnet werden wie „Wissen über die Welt und bestimmte Sachverhalte“, „Wissen über sein eigenes kognitives System“ und „Wissen über (Lern)strategien“ (Guldemann 1996: 29). Prozedurales metakognitives Wissen bezeichnet nach Meinung des gleichen Autors die „Planung eigener Lernprozesse“ und die „Steuerung und Überwachung dieses Prozesses“. Daneben unterscheidet Guldemann (1996) eine dritte Kategorie, die er als „Sensitivität für eigene kognitive Aktivitäten“ im Sinne von „Reflexion“ bezeichnet (Pierre-Yves 1999). Diese Unterteilung wurde von Pierre-Yves (1999) kritisiert, einerseits, weil die Autoren anderer Bereiche die Begriffe „deklaratorisch“ und „prozedural“ früher bereits anders definiert haben (siehe dazu u.a. Gutscher & Hornung 1994). Andererseits liegt das Problem seiner Meinung nach im Begriff „prozedural“, denn es ist für ihn nicht klar, zu unterscheiden, ob zum Beispiel das Wissen um Prozesse (z.B. Lern- oder Problemlösungsstrategien) „deklaratorisch“ oder „prozedural“ genannt werden soll.

Hinsichtlich der Begrifflichkeit der Metakognition kommt Tiaden (2006) zum Schluss, dass die Wurzeln der Metakognition schwierig zu verorten sind, in unterschiedlichen psychologischen Forschungsbereichen liegen und zudem unterschiedliche Forschungsinhalte mit dem Ausdruck der Metakognition assoziiert werden. Veenman, van Hout-Wolters und Afflerbach

(2006) formulieren, dass sich über die Jahre hinweg unzählige Begriffe unter dem Schirm einer allgemeinen Definition von Metakognition entwickelt haben und kritisieren damit auch die heute noch fehlende Kohärenz im Forschungsbereich der Metakognition.

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, den Begriff Metakognition dadurch zu erweitern, dass er von der originalen Bedeutung der „Kognition“ abgeleitet wird. Laut Duden versteht man unter Kognition „die Gesamtheit aller Prozesse, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen zusammenhängen“. Also umfasst die Kognition die Funktionen eines Menschen, die mit Wahrnehmung und Verständnis zu tun haben. Zu den kognitiven Fähigkeiten eines Menschen zählen zum Beispiel die Aufmerksamkeit, die Erinnerung, das Lernen, die Kreativität, das Planen, die Orientierung, die Imagination, die Argumentation, die Introspektion, der Wille, der Glaube und einiges mehr. Laut Langenscheidt Fremdwörterbuch bedeutet Kognition erstens „Erkennen, Wahrnehmen“ und zweitens „Erkenntnis“. Stangls Lexikon für Psychologie und Pädagogik führt aus:

„Kognition beschreibt also genau diejenigen Fähigkeiten des Menschen, die es ihm ermöglichen sich in der Welt zu orientieren und sich an seine Umwelt anzupassen.“ Wesentlich erscheint dabei die Einbeziehung von Prozessen: „Der Begriff Kognition bezieht sich auf alle Prozesse, durch die Wahrnehmungen transformiert, reduziert, verarbeitet, gespeichert, reaktiviert und verwendet werden“ (Stangl).

Es lässt sich also feststellen, dass Kognition mehrere Ebenen des Erkennens umfasst. Metakognition wird daher in der vorliegenden Arbeit, abgesehen vom pädagogischen, lernpsychologischen Aspekt, als „übergeordnete Kognition“ von Kognition betrachtet. Die Definition von Metakognition bezeichnet Prozesse der Überwachung und Kontrolle der Kognition auf einer darüberstehenden Stufe. Zur weiteren Begriffserweiterung wird folgende Definition von Pierre-Yves (1999) als Einstieg verwendet:

Metakognition ist der Oberbegriff für die bewusste Beschäftigung mit:

- Wissen um das Vorwissen:
 - Wissen, was man zu einem Thema weiß und nicht weiß
- Lernwissen:
 - Wissen um Lerngesetzmäßigkeit (Allg. lernspezifisches Wissen)
 - Kenntnis von Lernstrategien und Techniken
 - Kenntnis allgemeiner Problemlösungsstrategien
- Selbstreflexion:
 - Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrollfertigkeiten

(Pierre-Yves 1999)

Dementsprechend sieht er als Teilaktivitäten der Metakognition folgende:

- Bewusstes Nachdenken über das Vorwissen zu einem bestimmten Thema,
- Aufnehmen, Reflektieren und Anwenden von Wissen über das Lernen und von Lernstrategien,

- Selbstüberwachung und -kontrolle des Lernprozesses (Selbstreflexion).
(Pierre-Yves 1999)

Dieser Definitionsversuch beschränkt sich, wie die meisten anderen, auf den Lernbereich. Aber abgeleitet von dem sich in den oben aufgeführten Definitionen zeigenden Verständnis kann man Kognition und Metakognition nicht nur auf das Lernen beschränken. Im Englischen finden sich zudem auch Begriffe, die andere kognitive Prozesse einschließen, wie „moral cognition“, „abstraction cognition“, „distributed cognition“, „animal cognition“, „artificial cognition“, „reciprocal cognition“, „implicit cognition“. Angesichts dieses Spektrums die Metakognition nur auf das Lernen zu beschränken, erschiene deshalb nicht ausreichend, um dem wissenschaftlichen Untersuchungsvorhaben zu dienen. Eine Erweiterung dieses Begriffes über den genannten Bereich des Lernens hinaus auf das gesamte Leben, wo es um strategische Planung, Kontrolle, Überwachung bzw. Regulierung geht, ist nötig. Fernandez-Duque et al. (2000) erörtern zur Wichtigkeit der Metakognition im Leben:

“In everyday life, metacognitive/executive control guides action when there is no adequate preestablished schema to achieve a particular goal, as in the case of a novel situation. Thus, metacognitive/executive processes are required for decision making, troubleshooting, strategy selection, and performance of nonroutine actions. These cognitive tasks are crucial for human action” (Fernandez-Duque & Baird & Posner 2000: 289).

Die Funktion der Metakognition (im weiteren Sinne) ist also, einem Menschen mehr Kontrolle über sein eigenes Leben zu geben. Der wohl größte Vorteil einer gut ausgeprägten Reflexion ist die damit verbundene Möglichkeit zur bewussten Analyse, Planung, und Steuerung des eigenen Lebens. Eigene Ziele können bewusst gesteckt und Prozesse zu deren Erreichung geplant werden. Die Ausführung kann dann selbst kontrolliert und optimiert werden. Somit lernt man selbstständig und vernünftig zu sein und zu handeln.

Die vorliegende Arbeit lehnt sich an Pierre-Yves' (1999) Begriff der Metakognition an, der jedoch auch einer Ausweitung bedarf. Bezeichnet er im engeren Sinne die Auseinandersetzung im Spektrum des Lernens, also mit Wissen, Lernwissen (Lernstrategien) und Selbstreflexion, wird im weiteren Sinne Metakognition auf der konzeptuellen Ebene des Lebens gesehen, d.h. im Sinne von Selbstreflexion, Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrollfertigkeiten, ferner im Zusammenhang mit kritischer Kompetenz und Problemlösungsstrategien, angewendet auf alle Bereiche, mit denen man das Leben beobachten, entwerfen und gestalten kann. Daher bezieht sich die Metakognition in der vorliegenden Arbeit auf beide Aspekte (im engeren und weiteren Sinne), nämlich die Metakognition als Wissenskontrolle und Lernstrategie bzw. deren Anwendung durch chinesische Studierende in Deutschland und die Metakognition als Lebensstil, hier im Kontext

des Auslandsstudiums der chinesischen Studierenden, d.h. wie mit Hilfe von Selbstreflexionsfähigkeit das Leben im Ausland zu bewältigen und Studienerfolg zu erzielen ist.

Da jeder Mensch insofern ein Lernender ist, dass er des Lernens fähig ist und es zugleich für ihn notwendig ist (vgl. Bock 1994), können auch Studierende metakognitive Strategien und Techniken erwerben bzw. dazu angeleitet werden. Folgende Teilaspekte fallen in den Relevanzbereich der vorliegenden Arbeit: kritisch denken, Probleme lösen, selbstregulierend bzw. selbstgesteuert lernen (insbesondere im Rahmen der akademischen Adaption im Auslandsstudium), Integrationsschwierigkeiten begegnen, interkulturelle bzw. transkulturelle Kompetenzen erwerben und Identitätsarbeit leisten.

Also wird für die vorliegende Arbeit der den Studienerfolg bestimmende Faktor vom erweiterten Begriff „Metakognition“ abgeleitet, der vom Bereich des Lernen ausgeht und das ganze Leben umfasst, insoweit zur Lebensbewältigung strategischer Planung, Kontrolle, Überwachung bzw. Regulierung erforderlich sind. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die vorhin angesprochenen metakognitiven Aspekte näher erörtert:

- der Zusammenhang von Metakognition und Lernstrategien bzw. selbstgesteuertem Lernen
- das Verhältnis zwischen Reflexion und kritischem Denken
- die Bedeutung der Metakognition für Integration und interkulturelle Kompetenz
- der Einfluss der Metakognition auf die Identitätsbildung im Sinne von Lebensstil und Lebensbewältigung.

Schließlich wird der Rückschluss auf den Untersuchungsgegenstand, den Studienerfolg, gezogen. Diese Ausführungen werden auch der Hypothesenableitung dienen.

4.7.2 Metakognition und Lernstrategien bzw. das selbstgesteuerte Lernen

Wie in Kapitel 3.2 „Bildungssysteme in Ost und West“ erläutert wurde, ist Selbstständigkeit eines der wichtigsten Kennzeichen für das Studium in Deutschland. Die folgenden Ausführungen von Wild et al. (1992) charakterisieren das selbstgesteuerte Lernen und zeigen dessen Relevanz für die vorliegende Forschung auf. Insbesondere mit "zunehmendem Alter und Aufstieg in der Bildungspyramide" – so Wild et al. (1992: 1) – werden Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen für den Einzelnen immer wichtiger, da hier die Lernsituationen Entscheidungen hinsichtlich Zielsetzungen, Strategiewahl etc. immer mehr erfordern. Es stellt sich die Frage, welche lernerseitigen Voraussetzungen zum selbstgesteuerten Lernen mitgebracht werden müssen.

Zum selbstgesteuerten Lernen erörtert Egger (2010), dass der Prozess des Lernens einer Reihe von Steuerungsprozessen unterliegt, welche extern oder intern erfolgen können (vgl. Schiefele, H. & Pekrun 1996). In Bezug auf „Lebenslanges Lernen“ ist vor allem wichtig, wie interne, d.h. vom Lernenden selbst ausgehenden Steuerungsprozesse beim Lernen gefördert und gefestigt werden können. Solche Steuerungsprozesse werden unter dem Begriff der Selbstregulation zusammengefasst (vgl. Schmitz & Schmidt 2007). Auch wenn Lernprozesse in Bildungsinstitutionen oft von außen kontrolliert werden, müssen Lernende ein gewisses Maß an Selbststeuerung aufweisen (z.B. bei der Erledigung von Hausübungen). Selbstreguliertes bzw. selbstgesteuertes Lernen ist daher einerseits eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, andererseits ist es ein zentrales Ziel bereits in der schulischen Bildung (vgl. Wild et al. 2001). Zur Umsetzung der Lernhandlung werden verschiedene Lernstrategien eingesetzt. Schmitz und Wiese (2006) sehen hier insbesondere die metakognitiven und die ressourcenbezogenen Lernstrategien als bedeutsam für das selbstgesteuerte Lernen an. Lernende müssen das eigene Lernverhalten laufend überwachen, um abschätzen zu können, ob die angewandten Strategien beibehalten oder geändert werden müssen („Self-Monitoring“). Sie können auch auf mögliche Ressourcen zurückgreifen z.B. durch Lerngruppenbildung und andere Unterstützungsmöglichkeiten (Egger 2010: 28). Diese Darstellung trifft im Zuge nötiger Adaptionsmaßnahmen jedenfalls im Kontext auf das Auslandsstudium chinesischer Studierender zu, die ihr Studium jetzt an deutschen Hochschulen selbst steuern. Horst (1998) erörtert auch diese These:

„Metakognition fördert und erleichtert „selbstgesteuertes Lernen“. Die semantische Nähe von Autopoiese, Selbstreferenz, Rekursivität, Emergenz zur Selbststeuerung des Lernens ist offensichtlich. Lernen kann nicht „von außen“ „induziert“ oder „verordnet“, sondern allenfalls angeregt und unterstützt werden. Man kann Menschen zur Teilnahme an Seminaren

veranlassen, man kann sie aber nicht zwingen, dort zu lernen. Je unfreiwilliger die Teilnahme, desto größer ist die Gefahr einer Lernresistenz und Lernverweigerung“ (Horst 1998: 71).

Die Bedeutung von Metakognition wird noch mal durch eine Aussage von Corebima (2009) unterstrichen dadurch, dass er sie als ein pädagogisches Ziel und ein Instrument zum „self regulated learners“ sieht:

“Self regulated learners have a responsibility upon their own learning progress and adopt learning strategies to pursue the demand of duty. Metacognitive skill is believed playing an important role on many type of cognitive activity including comprehension, communication, attention, memory and problem solving (Howard 2004). Even several researchers believed that the ineffective application of many strategies is a cause of learning failure. Furthermore, according to Livingstone (1997) metacognitive skill plays a critical role so that learning will be success“ (Corebima 2009: 2).

Die Metakognition als Lernstrategie und ihre entscheidende Rolle beim Lernen und bei der Pädagogik sind, wie bereits erklärt, etabliert und verbreitet akzeptiert. Ihre Relationen zu anderen Komponenten werden nachfolgend vorgestellt.

4.7.3 Metakognition und Reflexion bzw. kritisches Denken

Bei Pierre-Yves' (1999) Begriff der Metakognition, an den sich die vorliegende Arbeit anlehnt, wird die Komponente „Reflexion“ als entscheidender Prozess angesehen. Sie bedeutet ursprünglich lateinisch „Zurückbiegung“ und bekommt im übertragenen Sinn auch die philosophisch-pädagogische Bedeutung von „(Zu-)Rückbesinnung“ auch mit Hilfe verschiedener, strukturierter Methoden wie der des kritischen Denkens. Mehr noch impliziert Reflexion schließlich die Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren und zu verstehen, wie man auf seine eigene Umwelt wirkt.

Forschungsarbeiten über Reflexion an sich finden sich nur wenige. Der Begriff findet sich, ausgehend von den antiken Denkern, erneut aufgegriffen von den Humanisten des 14. und 15. Jahrhunderts, meist in der Philosophie (wie Locke 1690). In den Kommunikationstheorien und in der Sprachphilosophie des 20. Jahrhundert wurden Fragen nach Reflexion und Reflexivität – aber nicht zu verwechseln - durch den prägenden Einfluss von Wissenschafts- bzw. Sprachphilosophie, Linguistik und Strukturalismus neu aufgeworfen. „Wir haben durch Reflexion einen doppelten Menschen aus uns gemacht“, bekundet Humboldt (1803) in einem Brief an Schiller (Wehnes 1994: 262) und verweist damit auf die im Zuge seiner

Bildungsreformbemühungen erfolgte (Zurück-) Orientierung zum antiken Bildungsideal „von der allseits harmonisch geformten Individualität als der vornehmsten Aufgabe des Menschen“ (Wehnes 1994: 261). Die Entwicklung der Reflexion als menschliches Bildungselement ist somit irreversibel, also nicht umkehrbar.

Pagano & Roselle (2009: 221) führen in ihrer Untersuchung zur Reflexion folgende Prozesse des Denkens an:

„Reflection is the first step in the knowledge development cycle. Reflection is a process where we look at an experience, frame it and derive meaning from it. Critical thinking is the second step in the knowledge development cycle. Critical thinking demonstrates the ability to evaluate relevant information and opinions gathered in the reflection stage in a systematic, purposeful, efficient manner developing problem solving skills“ (Pagano & Roselle 2009: 221).

Nach dieser Auffassung wird kritisches Denken auf metakognitiver Ebene eingestuft, nicht wie bei Wild & Schiefele (1994), die das kritische Prüfen unter die kognitiven Lernstrategien eingliedern. In Blick auf die nachfolgend aufgeführte Klassifizierung von Wild & Schiefele scheint die Grenze zwischen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten nicht klar zu sein. Sie listen auf:

- Kognitive Strategien (Organisation, Zusammenhänge, kritisches Prüfen, Wiederholen)
- Metakognitive Strategien (Ziele und Planung, Kontrolle, Regulation)
- Ressourcenbezogene Strategien (Anstrengung, Konzentration, Zeitmanagement, Lernumgebung, Lernen mit Kollegen, Literatur)

(Wild & Schiefele 1994, Hervorhebung von der Verfasserin)

Festgestellt werden muss, dass kritisches Prüfen bei Wild & Schiefele (1994) ausdrücklich unter die kognitiven Strategien fällt, was nur ein bloßes Überprüfen von Wissen heißen kann und nicht die kritische Auseinandersetzung damit auf einer höheren Stufe, d.h. metakognitivistisch mit Steuerung und Regulation meint. Die vorliegende Arbeit folgt dagegen der Annahme, dass kritisches Denken auf der metakognitiven Ebene angesiedelt ist.

Kitchner & King (1990) postulieren, dass „reflective thinking“ als ein pädagogisches Ziel zu sehen ist. Demnach benennt Magolda (1992) den Grund und die Bedeutung für kritisches Denken als Aspekt in den Curricula:

„When students derive their ways knowing from their teachers’ objectivist epistemology and conventional pedagogy, they view knowledge as certain, see the teacher as the authority, and define learning as individual mastery. Student involvement then becomes a matter of engaging with teachers and peers to demonstrate one’s learning prowess or refusing to engage with others to avoid the competition. Students with this orientation are likely to resist - or at least feel confused by – new pedagogies based on mutual sharing, creative conflict, and consensus“ (Magolda 1992: 267).

Von entscheidender Bedeutung für die Metakognition ist also der Faktor der Reflexion auf der Basis des kritischen Denkens. Nachfolgend wird diese erläutert, wobei deren Definition und Inhalte sowie das damit verbundene Problemlösen im Fokus stehen.

4.7.3.1 Kritisches Denken - Definition

Kritisches Denken zählt seit der Antike zu den psychischen Funktionen, die über das bloße Erkennen hinausgehen und zu Erkenntnissen beitragen. Rautenstrauch (2008) erörtert, dass „das kritische Denken als eine wichtige Bildungsaufgabe der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts gilt (Petri 2003; Kraak 2000; Astleitner 1998; Astleitner 2002). In den USA wird dem „critical thinking“ der Status einer allgemein relevanten Denkfertigkeit zugewiesen und eine hohe bildungspolitische und -praktische Bedeutung eingeräumt (Halpern 1989; Idol & Jones 1991; Kuhn 1999). Mezirow (1997), der kritisches und reflexives Denken gleichrangig bewertet, weist dem kritischen Denken insbesondere für die Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle zu“ (Rautenstrauch 2008: 85).

Wenn beispielsweise schon am Beginn der Etablierung der Pädagogik in den geisteswissenschaftlichen Fächern in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts deren Vorkämpfer sich zu einer „engagierten Reflexion“ der Praxis für die Praxis (Neibecker 2011) bekannten, ihre (neue) Wissenschaft also „mit Reflexion, Besinnung und immanenter Kritik“ verbunden wissen wollten (vgl. Neibecker 2011), so erhielten Wissenschaft und Praxis einen weiteren Impuls durch die Ende der 60er Jahre, insbesondere durch die „68er Studentenbewegung“ propagierte „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule. In den 70er Jahren gewannen damit im deutschsprachigen Raum auch verstärkt Konzepte wie „Kritikfähigkeit“, „Selbstbestimmung“ (König 1994: 226) an Bedeutung.

Speziell der Didaktik kam nun die Aufgabe zu, in ihrem Denken und Handeln „dafür Sorge zu tragen, dass erzieherischer Umgang so vor sich geht, dass die Betroffenen sich emanzipieren können“ (Peterßen 1994: 667). Insbesondere das Schlagwort von der „antiautoritären Erziehung“ gewann in diesem Zusammenhang große Bedeutung und erhielt vor allem in der sog. Alternativschulenbewegung, wie sie beispielhaft Neill in Summerhill praktizierte, große Aufmerksamkeit (Neill 1980). Die folgenden von Duarte (2010) zitierten Passagen von Mezirow (1990) in Bezug auf „Emancipatory education bzw. transformative learning“ veranschaulichen die Bedeutung der Befreiung von der Autorität in der Bildung:

„The core message in Mezirow’s (1990) writings is that education should play an emancipatory role; that is, it should free the learner from any form of authoritarian control – in particular the more insidious forms of social control stemming from dominant “meaning

perspectives". Mezirow (1990) defines meaning perspectives as "the structure of assumptions that constitute a frame of reference for interpreting the meaning of a given experience". These assumptions shape the belief system of individuals and also those underlying dominant discourses and practices in society. Meaning perspectives, Mezirow explains, are constituted by "higher order schemata, theories, propositions, beliefs, prototypes, goal orientations and evaluations". These elements provide the criteria for making value judgments and for the creation of belief systems" (Duarte 2010: 5).

Um zu eigenen Überzeugungen, Vorstellungen und den sich daraus ergebenden Entscheidungen zu gelangen, benötigt man die Fähigkeit des Kritischen Denkens. Im Folgenden wird das Kritische Denken als Konzept näher erläutert und erklärt.

In der deutschsprachigen Forschungsliteratur wird kritisches Denken als Instrument der Schulentwicklung (Petri 2000; 2003; Walter & Leschinsky 2007) und implizit auch in Konzepten der Metakognition (Astleitner 1998) und der sozial-kognitiven Entwicklung als Mittel diskutiert, um zu tieferem Verständnis zu gelangen (Rautenstrauch 2008: 86). Es gibt andere Terminologien bzw. Begriffe, die bei vielen Autoren ähnlich verwendet werden, wie etwa Produktives Denken, Problemlösendes Denken, Reflektives Denken, Kritische Reflexion, Kritische Kompetenz, usw. Ähnlich erörtert auch Rautenstrauch (2008), dass das kritische Denken als höherer Denk- und Lernprozess zu betrachten ist und es gibt eine Vielzahl an Definitionen, die zum Teil mit anderen Formen des Denkens wie z.B. kreativem, reflektierendem, divergentem, produktivem und problemlösendem Denken in Zusammenhang gebracht werden (Rautenstrauch 2008). In der vorliegenden Arbeit wird nur der Ausdruck des Kritischen Denkens verwendet. Die in Zitaten von anderen Autoren vorkommenden ähnlichen Ausdrücke werden nicht differenziert.

Kritisches Denken bedeutet die Haltung und Einstellung, in bestehenden Systemen nicht alles zu glauben, sondern zu hinterfragen, also grundsätzlich auch Autoritäten in Frage zu stellen. Rautenstrauch (2008) zitiert die Definition von kritischem Denken bei Ennis (1987) und bezieht sich darauf. Für Ennis liegt kritisches Denken dann vor, wenn schlussfolgernd und reflexiv gedacht wird, um eine Entscheidung darüber zu treffen, was die eigenen Überzeugungen sind oder was zu tun ist (Ennis 1987: 10). Rautenstrauch (2008) sieht das kritische Denken als eine grundsätzliche Orientierung des Denkens an Wahrheiten und vernünftigen Problemlösungen. Im Gegensatz dazu steht ein auf die Bestätigung, Rechtfertigung oder die Verbreitung bestimmter Auffassungen ausgerichtetes Denken (Rautenstrauch 2008: 85).

Mit der Methode der „Reflective Inquiry“ setzt sich Garrison (2003) mit dem kritischen Denken auseinander und sieht im metakognitiven Bewusstsein einen entscheidenden Vorteil:

“Metacognitive awareness of the reflective inquiry cycle is developmentally very beneficial to induce commitment and increase understanding of the thinking process. This can have an enormous practical value to students in order to formatively assess self learning strategies and select the most appropriate strategy. Ultimately, metacognitive awareness is essential for students in taking responsibility for learning and achieving the core competency of being a critical thinkers” (Garrison 2003: 1).

Paul & Elder (2003: 1) postulieren kritisches Denken als

„jene Art des Denkens (gültig für alle Gegenstände, Inhalte oder Probleme), bei der eine Person die Qualität ihres Denkens steigert, indem sie es sich zur Pflicht macht, die inhärenten Strukturen des Denkens sachkundig zu befolgen und sie an intellektuellen Normen zu messen. Kritisches Denken heißt in Kürze: selbstgesteuertes, selbstdiszipliniertes, selbstüberwachtes und selbstkorrigierendes Denken. Es setzt die Bejahung und Beherrschung strenger Qualitätskriterien voraus. Es führt zu wirkungsvollen Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten und zur Dauerverpflichtung, den angeborenen Egoismus bzw. Gruppenegoismus zu überwinden“ (Paul & Elder 2003: 1).

Diese Begriffsbestimmung hebt deutlich den Aspekt des „Selbst“ hervor, der gerade im metakognitiven Verhalten eine zentrale Rolle spielt. Steuerung, Kontrolle, Regulation bzw. Überwachung, die von sich „selbst“ kommen, angewendet auf sich „selbst“, sind die Kerncharakteristika von Metakognition, Reflexion bzw. kritischem Denken.

Rautenstrauch (2008) erklärt, dass es den kritisch Denkenden darum geht, sich Klarheit über aufgeworfene Fragen und die damit verfolgten Absichten zu verschaffen, Aussagen, Folgerungen und Standpunkte zu hinterfragen und danach zu streben, sich klar, zutreffend, exakt und relevant auszudrücken und dabei sowohl in die Tiefe zu gehen als auch logisch zu handeln (Paul & Elder 2003; Walter & Leschinsky 2007: 9; Palloff & Pratt 2003). Rautenstrauch (2008) zitiert John Dewey, der das kritische Denken als ein reflexives Denken (reflective thinking) ansieht, das er folgendermaßen bestimmt:

„Active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and the further conclusions to which it tends” (Dewey 1933: 118) Rautenstrauch (2008: 88).

Diese Definition Deweys von Reflexivem Denken als aktivem Prozess steht den Formen des Denkens gegenüber, in denen Informationen und Ideen anderer aufgenommen werden (Rautenstrauch 2008: 82). In vielen anderen Definitionen spiegelt sich die Betrachtung kritischen Denkens auch als aktiver Prozess wider (D’Angelo 1971: 7; Halpern 1989: 5; Dick 1991: 84; Newman, Webb & Cochrane 1995: 23). Weiter werden andere Begriffsbestimmungen von Rautenstrauch (2008) aufgelistet: (1) als Annahmeprüfung und

metakognitive Kontrolle (Clark & Biddle 1993), (2) als Teil komplexer Denkprozesse (Jonassen 1996) sowie (3) auch als nicht-logisches Denken und als Einstellung (Walters 1994). Ein relevanter Ansatz für die vorliegende Arbeit ist zunächst, dass im kritischen Denken Annahmen im Verlauf der Datenanalyse, der Theoriebildung, des Theorietestens und der Datengenerierung geprüft werden. Dieser Verlauf ist umso erfolgreicher, wenn Prozesse der metakognitiven Kontrolle (Sammeln und Ordnen von Informationen, Entwickeln von Perspektiven, Prüfen von Annahmen und Problemlösungen) das Denken steuern (Garrison 1991: 295; Astleitner 1989: 25f) (s. Abb. 7) (Rautenstrauch 2008: 88).

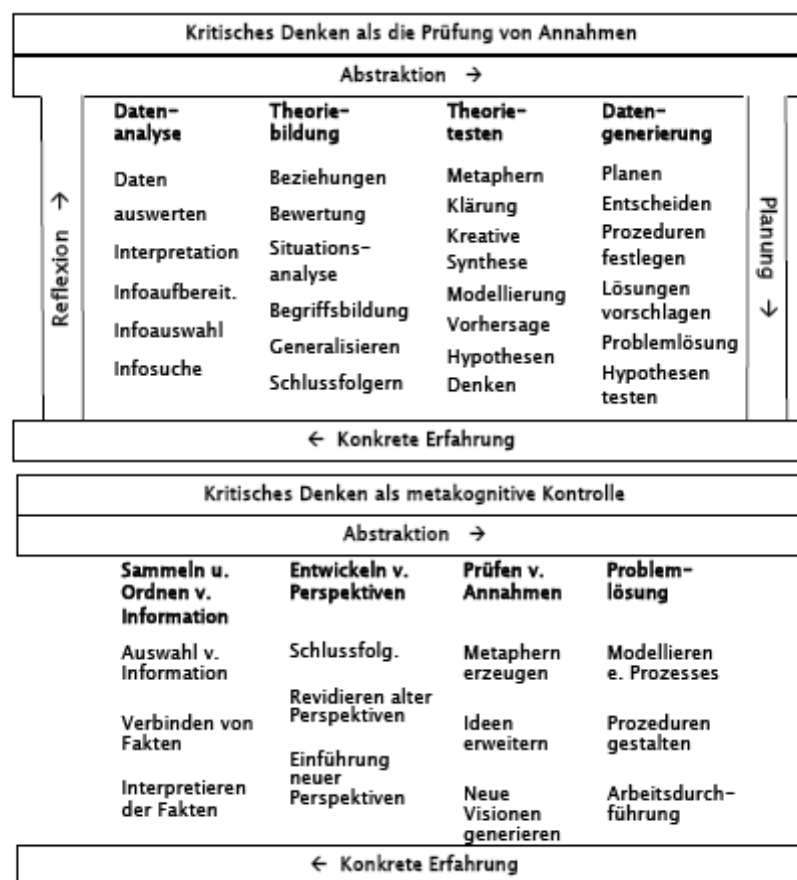


Abbildung 7: Kritisches Denken als Prüfung von Annahmen und als metakognitive Kontrolle (Rautenstrauch 2008 zitiert nach Astleitner 1998: 26)

Das kritische Denken ist also ein Prozess, in dessen Verlauf man sich argumentativ und systematisch mit Sachverhalten und deren Ressourcen bzw. belegten und vorhandenen Festlegungen auseinandersetzt. Es erfolgt eine Weiterentwicklung in sowohl quantitativer also auch qualitativer Hinsicht. Im Folgenden wird auf die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten von Kritischem Denken eingegangen.

4.7.3.2 Kritisches Denken - Aspekte bzw. Fertigkeiten

Friedel et al. (2008) zitieren Pascarella & Terezini (1991) und listen folgende Voraussetzungen für Kritisches Denken auf:

„Critical thinking is an individual's capability to 'identify central issues and assumptions in an argument, recognize important relationships, make correct inferences from data, deduce conclusions from information or data provided, interpret whether conclusions are warranted on the basis of the data given, and evaluate evidence or authority (Pascarella & Terezini 1991: 118)“ (Friedel et al. 2008: 26).

Dieselben zitieren ferner Facione (1990), der die Delphi-Studie konstruiert hat, um mittels einer theoretischen Rahmenkonstruktion bei Studierenden Kritisches Denken zu identifizieren.

Facione nennt folgende sechs Fertigkeiten:

- interpretation—categorizing significant information for better understanding;
- analysis—identifying relationships between questions, ideas, opinions, judgments and facts;
- evaluation—determining the credibility of the source as well as logical strength of reasoning;
- inference—drawing conclusions from facts, opinions, beliefs and concepts;
- explanation—presenting results of reasoning and justifying procedures used; and
- self-regulation—assessing reason through self-examination and self-correction

(Facione 1990)

Er fasst weiter zusammen, dass das kritische Denken auf einem höheren Niveau von Denken anzusiedeln ist. Ähnlich listen Astleitner, Brünken & Zander (2002) folgende Fertigkeiten auf, in denen sich Kritisches Denken manifestiert:

- zwischen Fakten und Werten unterscheiden,
- die Zuverlässigkeit und Genauigkeit einer Aussage abschätzen,
- zwischen relevanten und nicht relevanten Informationen unterscheiden,
- implizite oder versteckte Annahmen in Aussagen entdecken und
- Fehler bei Argumenten aufzeigen.

(Astleitner, Brünken & Zander 2002: 51)

Erörtert wird nun, in welcher Relation kritisches Denken zu den Fertigkeiten „Entscheidungen treffen“ und „Problemlösen“ steht.

4.7.3.3 Problemlösen

Thomas (1992) zitiert aus Wertheimer (1964) die Grundgedanken produktiven Denkens und kommt zu der Schlussfolgerung, dass

„es eine objektiv vorgegebene Sach- und Gegenstandswelt gibt, deren Gesetzmäßigkeiten zu ergründen sind, und eine subjektive Welt, die mit ihren Interessen und Bedürfnissen unter Umständen eine sachgerechte „Problemlösung“ verhindert. Sie verweist darauf, dass sich in der Psychologie die Überzeugung durchgesetzt hat, dass die Welt, die Gegenstände und Sachverhalte, die wir wahrnehmen, erkennen und mit denen wir umgehen, immer schon subjektiv und kulturell interpretiert waren. Die Gegenstände unserer Umwelt stehen immer schon in einem Sinn- und Bedeutungsbezug, und die jeweilige Kultur bestimmt, welche Bedeutungen sie für uns haben. Zahlen, Formen, Begriffe, Kategorien, Kausalitäten, Wahrscheinlichkeiten und andere Bestandteile unseres Denkens besitzen eine klare kulturspezifische Bedeutungszuschreibung“ (Thomas 1992: 42).

Weiter schreibt Thomas (1992),

„es ist zu erwarten, dass ausländische Studierende zu Beginn ihres Studiums, mit unserer kulturspezifischen Art produktiven Denkens konfrontiert, womöglich erhebliche Integrationsprobleme erleben. Dies hat unweigerlich Auswirkungen auf ihre Gesamtbefindlichkeit, auf ihre Leistungsmotivation und ihre tatsächlichen Studienleistungen. Wegen der Komplexität der kognitiven Prozesse treten diese Probleme des Verstehens von Zusammenhängen und des Umgangs mit Formen produktiven Denkens üblicherweise nicht so offen zutage oder werden womöglich als Denkschwäche, Denkfaulheit oder Intelligenzmangel des Einzelnen interpretiert“ (Thomas 1992: 42).

Thomas weist somit auf zwei für diese Untersuchung relevante Aspekte hin, einmal auf die generelle kulturspezifische Prägung von Wahrnehmung und Interpretation sowie zum Andern auf die speziellen Herausforderungen, vor denen konkret Personen dann stehen, wenn sie sich in einer Kultur bzw. einem kulturellen Kontext, in den sie nicht sozialisiert sind, bewegen oder gar bewähren müssen, etwa wenn ein Studium erfolgreich abzuschließen ist. Dabei treten Probleme auf, das aus dem Weg geräumt, also gelöst werden muss.

Kritisches Denken ist ein Instrument, um Probleme zu lösen, um zum gewünschten Ergebnis zu kommen. Allgemeine Problemlösungsstrategien sind insbesondere dort wichtig, wo man auf ein bisher unbekanntes Problem stößt. Edelman (1996) hat u.a. folgende Strategien beschrieben:

- Klassifizierung des Problems: Benennung des Ziels der Problemlösung, Auflistung der gegebenen Information, Selektion der relevanten Information
- Prüfen, ob ein ähnliches Problem bereits gelöst wurde
- Rasche Sammlung von möglichen Lösungsansätzen
- Systematische Prüfung der Sammlung
- Ausprobieren der besten Ansätze
- Bewerten der Ergebnisse und Verfeinerung des Lösungsansatzes

(Edelman 1996)

Auf der Basis von Swartz & Perkins (1990) schlägt Hedges (1991) ein Modell vor, das Kritisches Denken und Problemlösen verbindet und den Prozess, wie sie miteinander zusammenwirken, darstellt (Friedel et al. 2008: 28):

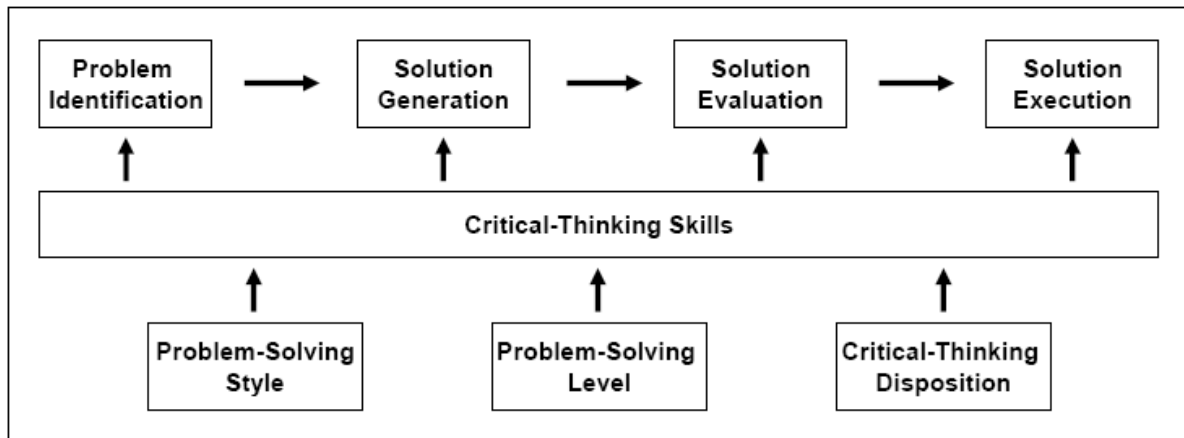


Abbildung 8: Modell zur Zusammenwirkung von Problemlösen und kritischem Denken

Entsprechend dieser Modelldarstellung beeinflussen nach Hedges (1991) „Problem-Solving Style“, „Problem-Solving Level“ und „Critical-Thinking Disposition“ als Prädikatoren die „Critical-Thinking Skills“. Diese bewirken ein Problemlösen, das durch ein Spektrum einzelner Faktoren von „Problem Identification“ bis „Solution Execution“ beschrieben wird. Dieses Modell ist noch nicht empirisch getestet worden. Es stellt sich die Frage, wie das Kritische Denken auf den Prozess des Problemlösens wirkt (Friedel et al. 2008: 28).

Kritisches Denken und Problemlösen beinhalten nicht nur die oben aufgelisteten Fertigkeiten, sondern in erster Linie betreffen sie die Haltung, die Einstellung und die Sichtweise in Blick auf Wissen, Wissenschaft und Leben. Gerade die damit verbundenen Kompetenzen fehlen, wie schon näher in Kapitel 3 erläutert worden ist, den meisten chinesischen Studierenden wegen ihrer besonderen Lerntradition.

Abschließend sollte hervorgehoben werden, dass kritisches Denken lernbar und später im Leben angeeignet werden kann. Choy & Cheah (2009) zitieren folgende Autoren und diskutieren die Frage, ob Schüler/Studierende von sich aus kritisch denken können oder ob diese Fähigkeit als Bestandteil Curricula gelehrt und geschult werden sollte:

„Sternberg and Williams (2002) noted that students may not need to be taught critical thinking as thinking is a natural process carried by everyone. But Duron, Limbach and Waugh (2006) argued that thinking is a natural process, but when left to itself, can often be biased, distorted, partial, uninformed and potentially prejudiced; excellence in thought must be cultivated. Black (2005) also found that students are able to improve their thinking skills if they were taught how to think. Furthermore, Nickerson (1994) noted that students need to be taught how to think more effectively, that is more critically, coherently, and creatively. For example, teachers could provide students with the criteria for judging information and taught the terms and strategies used for critical thinking (Black, 2005)“ (Choy & Cheah 2009: 198).

Bedingt durch diese Annahme wird man zur Schlussfolgerung kommen, dass Kritisches Denken als Denkweise auch später im Leben erworben werden kann. Daraus, dass man sich des kritischen Denkens auch noch später im Leben bewusst werden und es sich aneignen kann und somit die chinesischen Studierende im Ausland sich bewusst damit auseinandersetzen und dadurch die Selbsteinschätzung beurteilen können, leitet sich für die Messung des Kritischen Denkens ein Hauptaspekt ab (Näheres dazu s. Kapitel 6. Messung der Variable).

4.7.4 Metakognition und Integration bzw. interkulturelle und transkulturelle Kompetenz

Den Sensibilisierungsprozess für das Fremd- und Eigenverstehen erörtert und beschreibt Roche (2006). Er stellt auf der Grundlage von Bennets (1993) Model für Spracherwerbsforschung bzw. Unterrichtskonzept auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz eine Reihe von Entwicklungsphasen - von Verleugnung über Widerstand und Abschwächung bis hin zu Akzeptanz und Anpassung und schließlich der Integration - dar (Roche 2006: 424). Basierend auf diesem Modell stellt sich der Zusammenhang von Identitätsbildung, Integrationsprozess und interkultureller Kompetenz bei den ausländischen Studierenden wie folgt dar, wobei im Fokus die mentalen Veränderungen stehen:

In der ersten Phase werden kulturelle Unterschiede kaum erkannt. Als einzige Realität wird nur die eigene Kultur wahrgenommen. Fremde Kulturen werden ignoriert. Es passiert auch keine Auseinandersetzung mit sich selbst. Wenn fremde kulturelle Phänomene wahrgenommen werden, dann meistens passiv und oberflächlich; ein Input von Außen wird mehr oder weniger unreflektiert akzeptiert. Es herrscht noch ganz die ethnozentrische Weltsicht vor. Man beschäftigt sich nur dann mit der fremden Kultur, wenn Probleme auftauchen. Die eigene Kultur wird als selbstverständlich betrachtet.

Zu einem späteren Zeitpunkt wird Neugier entstehen, die zum Nachdenken anregt. Kulturelle Unterschiede werden dann deutlicher wahrgenommen. Es bleibt aber trotzdem eine Stereotypisierung der fremden Kultur bestehen. Die eigene Kultur wird als überlegen wahrgenommen. Es wächst die Erkenntnis über die eigene kulturelle Prägung, man gewinnt aber auch Respekt gegenüber anderen Kulturen und entwickelt Akzeptanz gegenüber

anderen kulturellen Kontexten. Für diese Phase sind z.B. folgende Haltungen typisch: „Ich bin Chinese im Ausland“, „Ich bin eine chinesische Studierende“, „Ich repräsentiere China“.

Die Reflexion wird stimuliert durch positive bzw. negative interkulturelle Begegnungen bzw. Beobachtungen der interkulturellen Interaktion von anderen. Eine neue Sichtweise beginnt sich zu manifestieren. Es werden Strategien entwickelt zur Definition und Evaluation der eigenen und der fremden Kultur. Mit den kulturellen Unterschieden kann man sich nun offen auseinandersetzen. Die Erfahrung fremder Kulturen führt schließlich zu einem, der jeweiligen Kultur angemessenem Verhalten und Erleben. Die Kommunikation wird erleichtert. Möglichkeiten bieten sich und werden gesucht, um die Welt aus dem Blickwinkel fremder Kulturen zu betrachten. Die eigene Selbsterfahrung ermöglicht multikulturelle Perspektiven. In dieser Phase sind z.B. folgende Einstellungen typisch:

- „Ich erkenne mich viel besser“.
- „Ich habe nun einen guten Überblick über mich selbst, über mein Land und meine Kultur“.
- „Ich sehe meine Veränderungen“.
- „Ich bin noch selbstbewusster geworden“.
- „Ich bin aktiver und positiver geworden“.
- „Das Auslandsstudium ist eine richtige Entscheidung. Diese Erfahrung bringt mir vieles“.
- „Im Blick auf das akademische System sehe ich große Unterschiede in China und Deutschland“.

(in Anlehnung an Bennet 1993)

Zu diesem Entwicklungsprozess erörtert Sun (2010) in seiner komparativen Forschung über Bildungssysteme in China und Deutschland, dass die Fremdkultur und die damit verbundene Sichtweise eine positive und konstruktive Bedeutung hat:

„Der Wechsel zwischen Kulturen hat durch Fremdwerden im Fremden eine Bewusstwerdung der eigenen Kultur ermöglicht, die bisher meistens als eine implizite Dimension dem diskursiven Bewusstsein der Akteure weitgehend entzogen oder verborgen geblieben war. Mit der Bewusstwerdung der eigenen Kultur findet parallel auf eine quasi automatische Weise ein ständiger Vergleich mit der fremden Kultur statt, durch den die Fremdkultur vor dem Hintergrund der Herkunftskultur als einer Art Referenzkultur deutlich Kontur gewinnt und dadurch ebenfalls in das diskursive Bewusstsein der Akteure eingeholt wird. Das Handeln der Akteure wird in dieser Phase häufig bewusst reflektierend und kalkulierend erfolgen, weil die Situation oft alternativ definiert werden müsste und für dieselbe Situation alternative Bezugsrahmen und Handlungsprogramme in Konkurrenz stehen, zwischen denen sie eine Auswahl treffen müssen. Als Ergebnis dieser vergleichenden Auseinandersetzungen können chinesische Studierende im Idealfall zwei Sinnhorizonte aufbauen und zwei

alternative expressive Formen der „Weltdarstellung“ (Luhmann 1997: 881) diskursiv beherrschen“ (Sun 2010: 21).

Diese Darstellung veranschaulicht auch die vorhin erläuterten Prozesse von Integration. Dabei stehen die Bewusstwerdung und die vergleichende Auseinandersetzung mit den Kulturen im Mittelpunkt. Zugleich werden weitere Prozesse zur Horizonterweiterung und zur Identitätsstärkung bzw. Integration in Gang gesetzt, auf die noch weiter im Folgenden eingegangen wird.

4.7.5 Metakognition und Identitätsbildung

Die Relation zwischen kognitiver Entwicklung („cognitive development“) und Identitätsbildung („identity development“) zeigt Marcia (2003) mit folgenden Aussagen auf:

- Strongly encourages counselors to assist youths in the development of a healthy identity by advising them to achieve a sense of self-continuity and self-persistence.
- The necessary factors for developing psychosocial identity are: cognitive complexity, physiological sexual maturity, and societal expectations that the individual take on as adults (Marcia & Strayer: 1996).
- The development of identity requires such variables as formal operational thought, levels of moral reasoning, stages of epistemic thought, and cognitive sophistication (Marcia 2003: 132-133).
- It seems that adolescents and adults who can take multiple perspectives on themselves and others also have a firmer and more flexible sense of who they are. The continued perspective of multiple dimensions of self is involved in identity formation (Marcia 2003: 133).

(Hervorhebungen von der Verfasserin)

Die hervorgehobenen Aussagen verdeutlichen, dass Marcia „cognitive complexity“ als direkten Weg sieht, der zur Identitätsbildung führt. Die oben hervorgehobenen Stichwörter wie „cognitive complexity“, „cognitive sophistication“, „multiple perspectives on themselves and others“ deuten aber sowohl ein metakognitives als auch ein kognitives Spektrum an. Wie bereits erläutert, ist die Grenze zwischen „metakognitiv“ und „kognitiv“ bei vielen Forschungen nicht klar differenziert. Für die Identitätsbildung spielt sowohl die kognitive Komplexität eine wichtige Rolle, zugleich sorgt die Metakognition mit dem Aspekt der Selbstkontrolle für eine überwachende und überprüfende Funktion für eine stabile Identitätsbildung.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Dimension der mentalen Auseinandersetzung in Hinblick auf die Gesamtheit aller Aspekte im Auslandsstudium. Metakognition und daraus

resultierende Strategien werden dabei nicht nur als Instrumente zur Förderung eines besseren Lernerfolges gesehen, sondern als Fähigkeit zur Selbstentfaltung und -entwicklung bzw. Identitätsbildung für ein lebenslangen Lernens begriffen. Metakognition ist als Lebensstil zu sehen. Sie zeigt nämlich auf, dass erwachsene Menschen ihr Handeln zumindest vom Prinzip her selbst steuern und überwachen, was nicht ausschließt, dass sie dabei von Bedingungen ihrer Umwelt beeinflusst werden. Unseld (1997) erörtert

„Wenn uns erst einmal die objektive, die vollständig theorie- und subjektunabhängige eindeutige Basis von Wissen als Illusion einsichtig geworden ist, dann müssen wir uns auch eingestehen, dass jedes unserer möglichen Wissenssysteme notwendig immer auch subjektiv ist.“ (Unseld 1997: 34).

Das heißt,

„Der Mensch bewältigt sein Leben im Wesentlichen durch Handeln auf der Grundlage von selbst erworbenem Wissen und selbst erworbenen Fähigkeiten. Hierdurch bieten sich Alternativen im Umgang mit der Welt. Damit Menschen mit dieser Variabilität umgehen können, müssen sie auch lernen, sich selbst als Handelnde zu begreifen und einen reflexiven Zugang zu sich selbst bekommen; und sie müssen lernen, ihren Umgang mit der Welt selbst zu steuern. Diese Dimension im menschlichen Handeln, dass Menschen zu sich selbst als Handelnde einen reflexiven Bezug haben, sich selbst Ziele setzen können und die Vorgehensweise zur Erreichung dieser Ziele eigenständig planen und steuern, wurde in jüngster Zeit unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht. Die inhaltlich umfassendste und damit wenig aussagende Bezeichnung, die dieser Dimension des menschlichen Denkens und Handelns gegeben wurde, ist die Bezeichnung Metakognition“ (Winter 1992: 65).

Zugleich zeigt dieser Prozess die Verantwortung und Aufrichtigkeit gegenüber sich selbst, der eigenen Wahrnehmungen, Beobachtungen, Empfindungen und des eigenen Handelns auf. Bei diesem reflexiven und wechselseitigen Prozess wird man auf das bessere Verstehen des eigenen Bezugssystems und der eigenen Sprache verwiesen. Somit handelt es sich um „ein hermeneutisches, das heißt prozessorientiertes Verfahren, das im Sinne von Gadamer zu einer Horizontverschmelzung führt“ (Roche 2006).

Diese Prozesse bzw. Verfahren werden durch „Metakognition“ (im weiteren Sinn) gestaltet. So verhilft sie im Zuge des interkulturellen Verstehens das wichtige Ergebnis der Identitätsbildung zu erreichen und ermöglicht hinsichtlich des Zieles der Integration, die postulierte Reflexivität bzw. kritische Kompetenz gegenüber der eigenen Weltüberzeugung bzw. Weltsicht und Lebensbewältigung zu erlangen.

4.7.6 Metakognition und ihre Relation zu Studienerfolg - Das Modell

Das folgende Kapitel beschäftigt sich anhand der erläuterten Ansätze mit Metakognition und ihre Relation zu Studienerfolg. Dieses Kapitel dient auch der Ableitung von Hypothesen (näheres s. Kapitel 5.3 Hypothesenableitung).

In den USA hat in den letzten 10 Jahren der pädagogischen Beurteilungspraxis sozusagen eine Revolution bezüglich der Evaluation der Studentenleistung stattgefunden. „Alternative assessments“ (O’Neil & Abedi 1996), die „Authentic Education“ und „Competence-Based Education“ (Ewing 1998) als zentralen Fokus nehmen, sind eingeführt worden, um die Leistung bzw. Kompetenzen der Studenten mit anderen Mitteln statt standardisierter Prüfungen zu messen. Dabei ist die Messung von Metakognition eines der wichtigsten Messinstrumente, da sie als der entscheidende Faktor für Studienerfolg gesehen wird. Folgende Hypothesen werden von der Studie von O’Neil & Abedi (1996) bestätigt:

- higher levels of state metacognition would lead to better academic performance;
- higher levels of state metacognition would be exhibited on more difficult tasks;
- persons with higher education levels would exhibit higher levels of state metacognition.

(O’Neil & Abedi 1996: 22)

Grundannahme für die vorliegende Forschungsarbeit ist, dass all die bereits diskutierten Schwierigkeiten bei der Integration - der Kulturschock, die nicht gelungene Identitätsfindung und die nicht überwundenen Adaptionsschwierigkeiten - ihre Ursache auf der mentalen Ebene, der nicht bewältigten kognitiven Auseinandersetzung, haben. Es wird ferner davon ausgegangen, dass der entscheidende Punkt dabei die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung ist, insofern als sie auch das Kernelement von Identitätsbildung, interkultureller Kompetenz und Integration ist. Ferner wird davon ausgegangen, dass Bildungsniveau und Milieuzugehörigkeit die Entwicklung und das Erlernen reflexiver Auseinandersetzung erheblich bzw. wesentlich bedingen.

In Hinblick auf die genannten und zuletzt im Verhältnis zur Metakognition diskutierten Aspekte wird folgendes Forschungsdesign aufgebaut, das zeigt, dass die Metakognition (im weiteren Sinne) den Studienerfolg im Ausland beeinflussen soll. Die Ansätze von Lernstrategien und Reflexion beeinflussen alle im Auslandsstudium betroffenen Aspekten: im Lernbereich die Studienleistung, im Lebensbereich die Integration und Kompetenzentwicklung. Somit wird die Haupthypothese abgeleitet, dass die Metakognition

den Studienerfolg im Auslandsstudium positiv beeinflusst (näheres dazu s. Kapitel 5.3 Hypothesenableitung).

Aufbau der Untersuchung

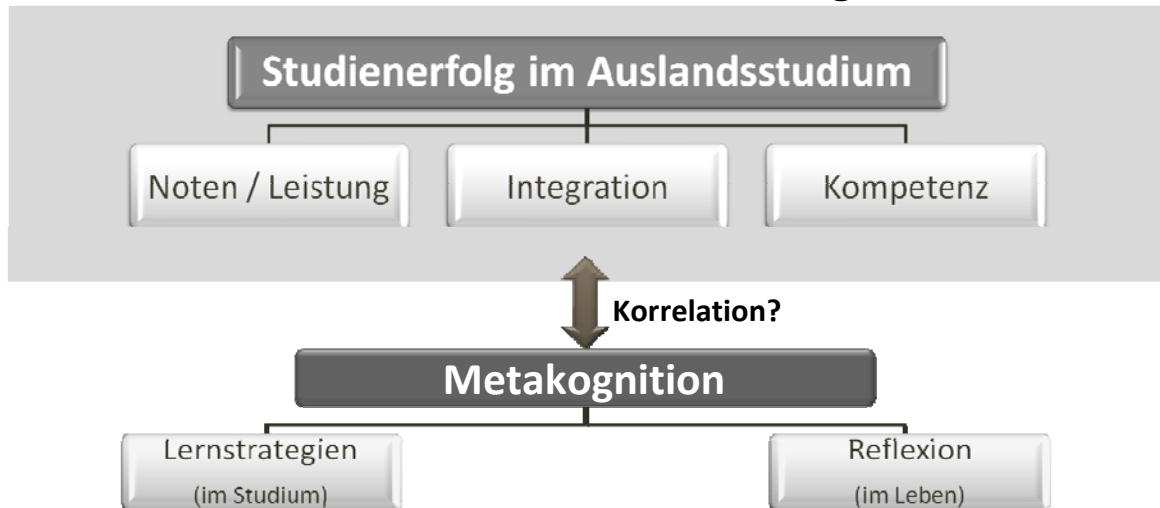


Abbildung 9. Aufbau der Untersuchung: Relation zwischen Metakognition und Studienerfolg im Auslandsstudium

Zusammenfassung der theoretischen Kapitel

Chickerings (1969) „Theory of Identity Development“ und Eriksons (1968) „Theory of Identity“, die sich mit Hochschulstudierenden im traditionellen Alter (18 bis Ende 20) beschäftigen und eine fundierte Darstellung von Kompetenzbildung anbieten, bilden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Speziell für die im Fokus der Untersuchung stehende Gruppe der chinesischen Studierenden werden die Anforderungen des Studienerfolges ergänzt durch Aspekte der Integrationsanforderungen. Diese werden im Blick auf die Neubestimmung des Begriffes „Studienerfolg“ ausführlich begründet. Die Theorie von Integration geht von einem breiteren Spektrum aus und wird für die folgende Arbeit begrenzt auf den Kontext des Auslandsstudiums. Es folgt die Erstellung der Indikatoren zur Messung von Integrationsaspekten bei chinesischen Studierenden. Die Theorie der Metakognition einschließlich der darin implizierten Lernstrategien sowie der Reflexion werden als potentielle Basis für ein letztlich gelungenes Auslandsstudium eingeführt. Dabei stehen interkulturelle Kompetenz, Identitätsbildung und Integration in dichtem Zusammenhang und enger Verbindung zu Reflexion bzw. Metakognition (im weiteren Sinne). So ergibt sich für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ein holistisches Bild des Auslandsstudiums. Sie dient als Grundlage der empirischen Untersuchung im Kapitel 6.

5. Fragestellung, Modell und Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen, die Hypothesen bzw. das entwickelte Modell zur Korrelation zwischen Studienerfolg und Metakognition (einschließlich Ansatz von Lernstrategien und Reflexion) dargestellt. Mit der vorliegenden Studie wird ein Untersuchungsdesign realisiert, das mehrere Kriterien zur gleichen Zeit untersucht. Es werden drei Aspekte für den Studienerfolg (Noten/Leistung, Kompetenzen und Integration) untersucht. Für die Integration wird Indikatoren Rechnung getragen, indem sechs Bereiche (Akademische Aneignung, Spracherwerb und Sprachbeherrschung im Studium und Alltag, Soziales Leben, Campus-Leben, Interkulturelle Kompetenz / Identitätsbildung (wird getrennt getestet) und Psychologische Auseinandersetzung in interkulturellem Kontext) untersucht werden und eine denkbar breite Abdeckung des Kriterienraums angestrebt wird. Anhand diesen dabei gebildeten Indikatoren wird die Haupthypothese untersucht.

5.1 Relevanz und Forschungsfragen

Angesichts der im jetzigen bildungspolitischen Fokus stehenden Diskussion über die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands ist das Ziel, im pädagogischen und bildungspolitischen Bereich einen Beitrag zu den ausländischen Studierenden bzw. chinesischen Studierenden zu leisten dadurch, dass ihr Studienerfolg gemessen bzw. analysiert wird und adäquate Strategien entwickelt werden.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: Welche Faktoren beeinflussen den Studienerfolg bei chinesischen Studierenden an den deutschen Hochschulen? Weitere Fragen werden formuliert nach jeder einzelnen Variablen wie folgt:

- Was heißt Studienerfolg im Kontext des Auslandsstudiums? Wie ist er zu messen? Nach welchen Indikatoren?
- Was sind Gründe eines misslingenden Studiums bei chinesischen Studierenden? Spielt die Sprache dabei eine entscheidende Rolle wie immer angenommen?
- Inwiefern beeinflussen kulturbedingte Lerntradition und -kultur die Adaption der chinesischen Studierenden in das deutsche

akademische Bildungssystem? Spielt die Lernkultur bzw. -tradition eine wichtige Rolle für den Studienerfolg?

- Was heißt „Integration“ im allgemeinen Sprachgebrauch und im Kontext des Auslandsstudiums? Was ist eine erfolgreiche Integration im Auslandsstudium? Welches sind die Indikatoren für ihre Messbarkeit? Wie lassen sich Indikatoren bei der Messung von Integration einsetzen? Wie ist der Stand der Integration der ausländischen Studierenden? Welche Gründe gibt es für eine schwierige Integration? Wo liegen die Hürden?
- Wird die Metakognition nur im Lernbereich gemeint? Wie wirkt sie auf das Studium und Leben bei den chinesischen Studierenden?
- Was für eine Rolle spielt die Reflexion? Erkennen und fördern sich die chinesischen Studierenden bewusst die Reflexion bzw. das kritische Denken?
- Zeigt der im Westen entwickelte Lernstrategienfragebogen auch bei chinesischen Studierenden Signifikanz? Vor allem im Kontext der im Ausland lebenden chinesischen Studierenden?

5.2 Das Modell

Angesichts der in den theoretischen Kapiteln erläuterten Komponenten lässt sich das folgende Modell zur Untersuchungsdesign erstellen.

Aufbau der Untersuchung

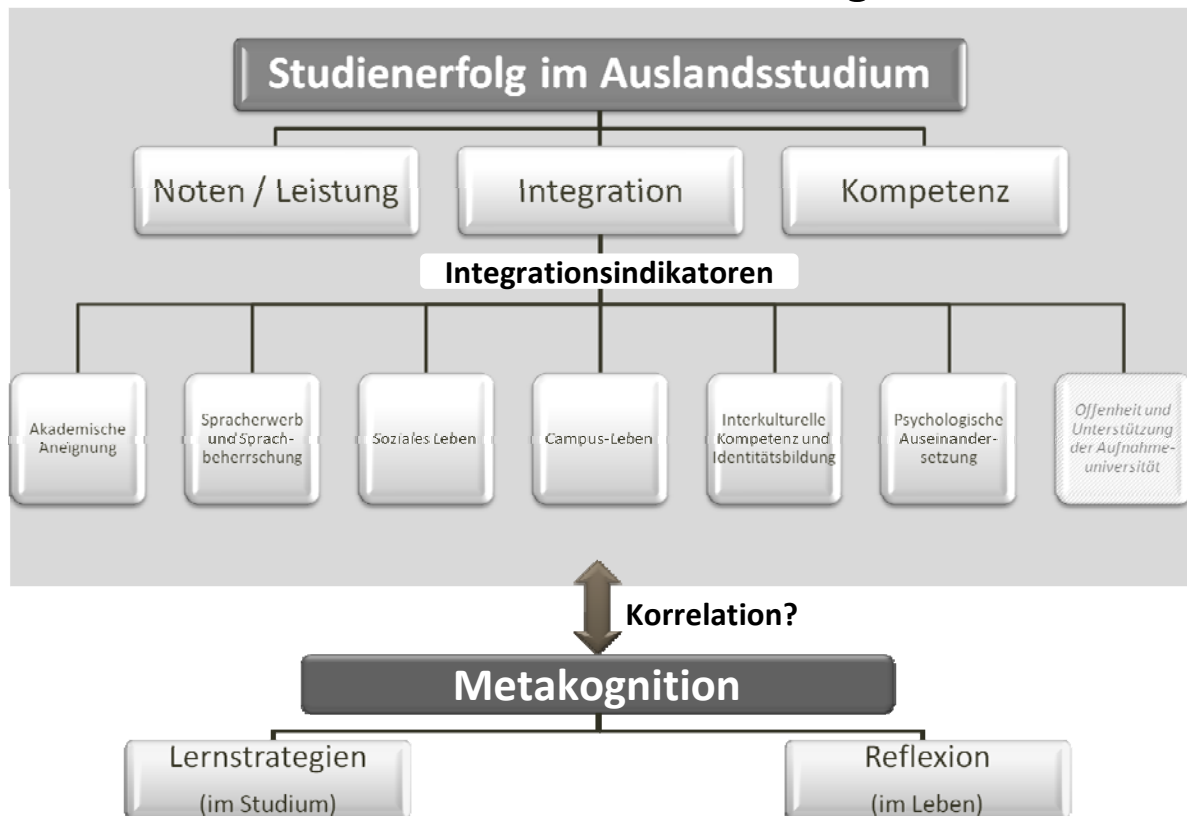


Abbildung 10. Aufbau der Untersuchung: Relation zwischen Metakognition und Studienerfolg im Auslandsstudium

5.3 Hypothesenableitung

Nachfolgend werden die Zusammenhänge des Modells aus Abbildung 10 in den Kontext der vorliegenden Forschungsergebnisse eingeordnet. Aus diesen Forschungsergebnissen leitet sich zudem die Wirkungsrichtung ab, die die Hypothese annehmen. Es werden nach Bestandteilen der Variablen einige Indikatoren erstellt, anhand diesen wird die Haupthypothese untersucht (Ergebnisse s. Kapitel 7).

5.3.1 Modellbezogene Hypothese bzw. Indikatoren

Wie im theoretischen Kapitel erklärt wurde, ist die Metakognition der entscheidende Faktor, der zum Studienerfolg führt. Zur ausschlaggebenden Bedeutung der Metakognition, u.a. nicht nur im Lernbereich, sondern auch anderen Kompetenzenbereichen, erklären Eggen & Kauchack (1996) folgendes:

"Student metacognitive skills development is a precious educational goal because the skill can help them to be self regulated learners (Eggen & Kauchack 1996).

Auch Howard (2004) erörtert:

„Metacognitive skill is believed playing an important role on many type of cognitive activity including comprehension, communication, attention, memory and problem solving“ (Howard 2004).

Das chinesische Lernsystem bzw. die Lerntradition ist durch autoritäre und festgelegte Systematik bestimmt. Wie im Kapitel 3 zum Vergleich der Bildungssystem zwischen Ost und West erklärt, dass im Gegensatz zum westlichen System bzw. der akademischen Tradition die Merkmale der Selbststeuerung fehlen. Es ist wichtig und spannend zu wissen, ob die chinesischen Studierenden, vor allem zu dem Zeitpunkt, wo die chinesischen Studierenden mindestens ein Semester an deutschen Hochschulen studiert haben, bewusst die Metakognitive einsetzen. Die Metakognition im Lernbereich, also das Wissen um diese Veränderungen bzw. Wechsel wird dabei als wichtige Kompetenz betrachtet.

Es wird erwartet, dass positive Zusammenhänge zwischen dem Einsatz der Metakognition und dem Studienerfolg bestehen, d.h., der grad der Metakognition ist maßgeblich für den Studienerfolg verantwortlich (ausführliche Hypothesenableitung s. Kapitel 4.7. Metakognition). Es wird daher folgende Haupthypothese abgeleitet:

- **Der Studienerfolg korreliert positiv mit Metakognition.**

Der Studienerfolg beinhaltet drei Komponenten: Noten/Leistung, Integration und Kompetenz. Daraus ergeben sich folgende zu überprüfenden Indikatoren:

- Lernstrategien korrelieren positiv mit Noten/Leistung
- Reflexion korreliert positiv mit Integration
- Reflexion korreliert positiv mit Kompetenz

Da Integration mit sieben Indikatoren erfasst wird (s. Kapitel Integrationsindikatoren). Die Metakognition beinhaltet zwei Komponenten: Ansatz von Lernstrategien (im Lernen) und die Reflexion (fürs Leben). Daher werden folgende zu überprüfenden Indikatoren abgeleitet:

- Lernstrategien korrelieren positiv mit Akademische Aneignung
- Lernstrategien korrelieren positiv mit Sprachbeherrschung
- Reflexion korreliert positiv mit Sozialem Leben
- Reflexion korreliert positiv mit Campus-Leben
- Reflexion korreliert positiv mit Interkultureller Kompetenz
- Reflexion korreliert positiv mit Identitätsbildung
- Reflexion korreliert positiv mit Psychologischer Auseinandersetzung

5.3.2 Aus anderen Studien abgeleitete Indikatoren

Gurin (2004) und Kollegen stellen folgende Fragen im Hinblick auf Interkulturalität in der Hochschule: „Does diversity have educational benefits? How and why might students benefit from being educated in diverse classrooms and on diverse campuses?“ (Gurin 2004, s. Kapitel 1. Einführung). Um mit der Appellierung von Gurin (2004) zu vergleichen, dass die Diversität als Zielsetzung und Wegweise in der Hochschulbildung der neuen Ära gesetzt werden soll, werden folgende Indikatoren zur Überprüfung abgeleitet:

- Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Akademischer Aneignung
- Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Sozialem Leben
- Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Campus-Leben
- Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Identitätsbildung
- Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Psychologischer Auseinandersetzung

Nicht weniger interessant ist die Untersuchung von Einflüssen des eingeschätzten Sprachniveaus, daher folgende Indikatoren:

- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Kompetenz
- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Akademischer Aneignung
- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Interkultureller Kompetenz
- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Identitätsbildung

5.3.3 Indikatoren zu demographischen Faktoren

Bei den demographischen Faktoren stehen im Vordergrund die Fragen nach Unterschieden im Hinblick auf das Alter, Geschlecht, Fachrichtung, Aufenthalt in Deutschland, und ob sich dabei signifikante Unterschiede aufzeigen lassen. Folgende zu überprüfende Indikatoren werden abgeleitet:

- Aufenthaltsdauer beeinflusst Identitätsbildung und Interkulturelle Kompetenz
- Ausbildungshintergrund beeinflusst Akademische Aneignung

6. Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel werden zunächst die Methoden und die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung dargestellt. Nachfolgend werden die Operationalisierungen der jeweiligen Variablen separat dokumentiert. Dabei wird auf den einzelnen eingesetzten Fragebogen eingegangen. Den Abschluss des Kapitels bildet die Darstellung der statistischen Anmerkungen.

Es ist zu beachten, dass die Prädiktoren, die den Studienerfolg voraussagen (vgl. Trapmann 2007) z.B. subjektive Aspekte wie Persönlichkeitsmerkmale, Motivation und Interessen, die den Studienerfolg in enormer Weise beeinflussen, in der vorliegenden Forschung unberücksichtigt bleiben.

6.1 Forschungsmethoden und Vorgehen

Um sich den genannten Problem- und Fragestellungen empirisch anzunähern und die dargestellten Hypothesen anhand geeigneter Daten zu überprüfen, wurden folgende methodische Vorgehensweisen gewählt: Zuerst wurde eine Befragung mit Fragebogen (s. Anlage 1) durchgeführt. Im Nachhinein wurde diese Umfrage mit statistischem Verfahren ausgewertet. Bei einigen Probanden wurden kurze Interviews gemacht mit drei konkreten Fragen, um einige Unklarheiten zur Fragebogenerhebung zu beheben. Es besteht keine Notwendigkeit, diese zu transkribieren.

Die in dieser vorliegenden Untersuchung angewandte Vorgehensweise ist die Onlinebefragung, die mit der zunehmenden Verbreitung des Internets immer mehr an Bedeutung gewonnen hat (Dillman 2007). Mit ihr lassen sich Probleme umgehen, die bei papierbasierten Fragebögen die Datenqualität beeinträchtigen. Außerdem verbessert sich mit dem Einsatz dieser Technik die Datenübertragung gegenüber herkömmlichen Verfahren enorm schneller. Wenn wegen Probleme mit der Netzgeschwindigkeit keine erfolgreiche Abgabe möglich war, wurde eine Word-Version nachgeschickt. Das geschah nur in dem Fall, dass der Proband sich selber meldete und sagte, dass er online nicht abgeben konnte. Es war aber dann zeitaufwändig, die Antworten von Word auf Excel zu übertragen. (Zu Besonderheiten bei Befragungen im Internet s. Cook, Heath & Thompson 2000; Dillman 2007: 150-151).

6.1.1 Rücklaufquote

Der Fragebogen wurde an fast 1400 Studierenden verschickt. Beteiligt waren Organisationen, die beim Verschicken des Fragebogens geholfen haben wie z.B. das chinesische Generalkonsulat in München, unterschiedliche chinesischen Studentenvereine an mehreren Hochschulen, aber auch das studentische Forum wie das Huali-it-Forum. Gegen 1000 Adressaten haben den Online-Fragebogen aufgemacht, angeschaut und angefangen auszufüllen. 190 Personen haben bis Ende ausgefüllt und erfolgreich abgegeben. Letztlich gingen von beinahe 1000 versandten Fragebögen 186 verwertbare Rückantworten ein. Das ergibt eine Rücklaufquote von ca. 19%. Grund dafür ist wohl die hohe Anzahl von Items (173 Fragen), welche große Ausdauer und Energie beanspruchen.

6.1.2 Stichprobe

Befragt werden sollten Chinesen, die Erfahrung haben mit dem Studium in Deutschland. Es spielte keine Rolle, ob sie nun nach dem Studium schon nach China zurückgekehrt sind oder nun in Deutschland arbeiten. Die Stichprobe besteht aus 186 chinesischen Studierende an den Universitäten in Deutschland, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben oder sich nun gerade im Studium befinden. 49% der Teilnehmer sind weiblich, 51 Prozent männlich. Diese Proportion stimmt mit dem Verhältnis von Männern und Frauen bei den in der chinesischen Botschaft registrierten Studierenden überein. Hinsichtlich der Altersverteilung errechnete sich ein Durchschnittsalter von 34 Jahren.

Die demografischen Daten wurden wegen Aufmerksamkeitsverlust erst zuletzt im Fragebogen eingebaut. Die Frage zu den Bundesländern der Befragten steht als letzte Frage und ist nicht als unbedingt zu beantworten gestellt. Die meisten Befragten studieren oder haben in Bayern studiert, gefolgt von Nordrhein-Westfalen. Da 60 Probanden auf diese Frage nicht reagiert haben, kann kein Gesamtbild gemacht werden.

Bundesländer	Häufigkeit	Prozent %
Bayern	56	30.1
Nordrhein-Westfalen	25	13.4
Baden-Württemberg	14	7.5
Rheinland-Pfalz	6	3.2
Hessen	4	2.2
Mecklenburg-Vorpommern	4	2.2

Berlin	3	1.6
Sachsen	3	1.6
Sachsen-Anhalt	2	1.1
Niedersachsen	2	1.1
Schleswig-Holstein	1	.5
Brandenburg	0	.0
Bremen	0	.0
Hamburg	0	.0
Saarland	0	.0
Thüringen	0	.0
Insgesamt	120	64.5
Fehlend	66	35.5
Gesamt	186	100.0

Tabelle 1. Studierhochschulen der Bundesländer der Probanden

Hinsichtlich der Studienfächer ist eine breite Streuung zu verzeichnen. In der Bewertung mit SPSS wurden alle Studienfächer nach Geisteswissenschaft, Naturwissenschaft und nach den technischen Fächern eingeteilt.

Geisteswissenschaft: Allgemeine Sprachwissenschaft; Archäologie; Anglistik; Tourismus; Betriebswirtschaftslehre; Germanistik; Volkswirtschaftslehre; Theologie; Geschichte; Politikwissenschaft; Philosophie; Soziologie; Südostasienwissenschaft; Deutsch als Fremdsprache; Psychologie; Slowakisch; Volkskunde; Jura; Japanologie; Musik

Naturwissenschaft: Biochemie; Chemie; Computerlinguistik; Informatik; Physik; Computer- und Softwareingenieur; Medizin; Statistik

Technische Fächer: Automatisierungstechnik; Bauingenieurwesen; Elektrotechnik; Elektro- und Informationstechnik; Kommunikationstechnik; Nachrichtentechnik; Maschinenwesen; Informationstechnik; Mechatronik; Medieninformatik; Feinwerktechnik; Druck- und Medientechnik; Wirtschaftsingenieurwesen

Die meisten (20%) befragten Studierenden sind in Studiengängen der Elektrotechnik eingeschrieben, gefolgt von Wirtschaftswissenschaften (17%) und Informatik (12%). Hoch ist aber auch die Anzahl an Sprach- und Literaturwissenschaftsstudenten (10%) und Studierender in anderen Naturwissenschaften (9%). Detailliert ergibt sich folgende Auflistung:

Fachrichtung	Häufigkeit	Prozent
Elektrotechnik	37	19.9
Wirtschaftswissenschaft	32	17.2
Informatik	23	12.4
Sprach- und Literaturwissenschaft	18	9.7
andere Naturwissenschaft	17	9.1
Maschinenwesen	15	8.1
Jura	13	7.0
andere Geisteswissenschaft	7	3.8
Medizin	6	3.2
Architektur	6	3.2
Bauingenieurwesen	5	2.7

Sozialwissenschaft	4	2.2
Mathematik	3	1.6
Gesamt	186	100.0

Tabelle 2. Studierfächer der Probanden

Der Ausbildungshintergrund und jetzige Zustand der Probanden sind sehr unterschiedlich. Vor dem Studium in Deutschland haben 42 Probanden (23%) in China angefangen zu studieren und sich mitten im Studium für deutsche Universitäten beworben. Die meisten (106 Probanden, 57%) haben in China einen Bachelor-Abschluss erworben, 19% (36 Probanden) ebenfalls in China einen Master-Abschluss. Nur 2 Probanden (1%) haben einen Doktorabschluss vor dem Studium in Deutschland. Auf diese Frage wird sich beziehen, inwiefern die Lerntradition bzw. –kultur auf das Studium bzw. das akademische Lernen (die akademische Adaption bzw. Aneignung) in Deutschland eine Rolle spielen.

33 Probanden (18%) befinden sich nun im Magister-, Diplom-, Master- oder Bachelor-Studium. 47 Probanden (25%) absolvieren gerade ihr Promotionsstudium. Die größte Gruppe (97 Probanden, 52%) bilden die schon mit dem Studium fertig gewordenen Chinesen. 6 Probanden (3%) haben gerade abgeschlossen und suchen eine Arbeit. 2 Probanden (1%) haben auch gerade abgeschlossen und bewerben sich im Moment für ein zweites Studium.

Zusammengefasst lassen sich folgende Merkmale der Stichprobe beobachten:

- Geschlecht: männliche Probanden sind leicht überrepräsentiert
- Fächergruppe: Technische Fächer sind deutlich überrepräsentiert
- Erhebungsland: Bayern ist leicht überrepräsentiert
- Ausbildungshintergrund vorm Aufenthalt in Deutschland: Bachelor-Absolventen sind deutlich überrepräsentiert
- Alter: 22- bis 30-Jährige sind deutlich überrepräsentiert

6.2 Fragebogenkonstruktion bzw. Messung der Variablen

Der Fragebogen besteht teilweise aus etablierten Fragebögen, teilweise aus eigenen erstellten Items. Alle selbst erstellten Items sind mit Pre-Test überprüft.

Im Folgenden werden die Messungen der jeweiligen Variablen und zugleich die bei der Untersuchung verwendeten Fragebögen vorgestellt. Die Befragung wurde in chinesischer Sprache durchgeführt. Deutsch- und englischsprachige Fragebögen wurden im translation-

back- Verfahren⁵ auf Chinesisch übersetzt. Auf diese Weise wurde vermieden, dass wegen der großen Menge der Items die Abbruchquote sank.

Die Operationalisierung der Variablen stellte eine große Herausforderung dar. Wie erklärt werden folgende Komponenten wegen des Umfangs des Fragebogens nicht involviert: der Persönlichkeitstest und die Motivation. Bedenklich ist die Selbsteinschätzung wegen der Sprachfähigkeit. Dies wird zum Schluss in der statistischen Anmerkung näher erläutert.

6.2.1 Messung des Studienerfolges

Die im theoretischen Kapitel zu Studienerfolg vorgestellten Grundtheorien ermöglichen eine vernünftige Messung des Studienerfolges. Nach der Definition von Studienerfolg kann er unterschiedlich gemessen werden. Es gibt keine einheitliche Messung dafür. In der vorliegenden Untersuchung wird Studienerfolg im Kontext des Auslandsstudiums durch drei Komponenten operationalisiert:

- Noten/Leistung
- Integration
- Kompetenz

6.2.1.1 Messung der Noten/Leistung

Die Studienleistung beinhaltet in der Regel Studiennoten, -abbruchstendenzen und Fachwechsel. Es lassen sich Fragen ableiten wie „Gilt der gleiche Maßstab bei deutschen Studierenden und ausländischen Studierenden wie zum Beispiel „Studiendauer“, „Studiennote“, „Fachwechsel“? Wenn ein chinesischer Student im Fach Neue Deutsche Literatur zwei Semester länger gebraucht hat als sein deutscher Mitstudent, ist das deswegen ein misslungener Studienerfolg? Darauf wurde die Studienleistung nur in Form von Noten erhoben, bei Absolventen nach der Abschlussnote gefragt.

⁵ Back Translation: "The act of translating a previously translated text back into the original language. Back translation is used to confirm the reliability and accuracy of the translation. Back translation is used in market research in foreign countries, especially in high risk situations when one may not know very much about the local business culture" (Quelle: Farlex Financial Dictionary).

6.2.1.2 Messung der Integration

Aus den vorgestellten Indikatoren der Integration lässt sich nun folgende Variable wie folgt darstellen. Dabei wird der letzte Indikator seitens der Aufnahmeuniversität nicht erhoben.

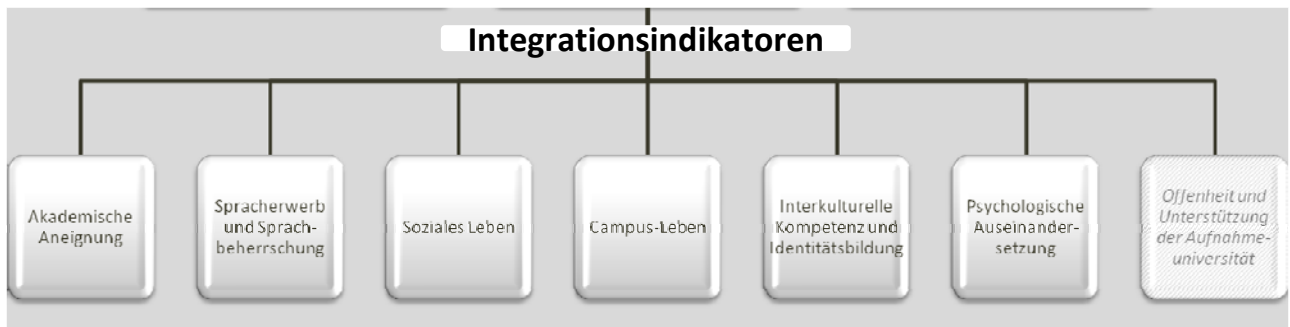


Abbildung 11. Integrationsindikatoren

Akademische Aneignung

Die akademische Aneignung bzw. Anpassung bezieht sich auf verschiedene ausbildungsbezogene Anforderungen, die zu einem typischen Erfahrungsrepertoire eines/-r Studierenden gehören. Zur erfolgreichen akademischen Anpassung gehört die Bewältigung der charakteristischen Studienanforderungen. Die Akademische Aneignung bildet die größten Items in der Befragung. Dabei wurden drei Aspekte befragt. Die Probanden hatten die Aussagen gemäß der Likert-Skala von „überhaupt nicht einverstanden“ bis „sehr einverstanden“ einzuschätzen

- Akademische Adaption (10 Items)
- Academic SACQ (Baker/Siryk 1999) (5 Items)
- Academic Commitment (Grässmann, Schultheiss & Brunstein, 1998) (9 Items)

Der erste Aspekt der Akademischen Adaption beinhaltet 10 selbsterstellte Items. Dabei werden 3 Komponenten befragt:

- a. ob Unterschiede in der Lerntradition bestehen und ob sie das Studium in Deutschland beeinflussen;
- b. ob Adaption und Anpassung zu Lernmethode und –strategien (metakognitivisch) bewusst eingesetzt werden;
- c. detaillierte Befragung zu Zitierweise / Plagiat, Äußern im Seminar

75. Das Studium in China und meine Lerntradition beeinflussen mein Studium in Deutschland.
76. Es gibt große Unterschiede zwischen dem Studium in Deutschland und in China.
77. Ich kann mich nicht in das deutsche akademische Umfeld eingewöhnen.
78. Ich lege besonderen Wert auf korrekte Zitierweise oder kümmere mich um Plagiate.
80. Um mich im Studium in Deutschland behaupten zu können, habe ich meine Lernmethode und -strategie angepasst.
81. Ich finde, das Äußern im Seminar ist eine gute Sache.
82. Für das Studium in Deutschland habe ich mit Absicht besondere Lernstrategien verwendet.
83. Ich habe keine besonderen Lernstrategien.
84. Ich äußere nie im Seminar, weil
85. Die Lehrmethode und die akademischen Anforderungen in Deutschland sind mir sehr ungewohnt.

Im zweiten Teil wird der Fragebogen „The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)“ (Baker/Siryk 1999) teilweise verwendet. Diese akademische Anpassung lässt sich laut Baker/Siryk (1999) in vier Komponenten untergliedern: Die Motivation („Motivation“), die sowohl Einstellung als auch Motivation zu akademischer Arbeit und zu akademischen Zielen beinhaltet (z.B. Erreichen eines akademischen Abschlusses). Die Applikation („Academic Application“) geht auf die Anwendbarkeit der Motivation in aktuellen Anforderungen ein, also wie gut ein Student die aktuellen Aufgaben bewältigt (z.B. Besuch von Lehrveranstaltungen, die Arbeitsintensität). Unter der Leistung („Academic Performance“) wird die Wirksamkeit bzw. der Erfolg der angewendeten Mühe verstanden, also die Effektivität des akademischen Arbeitens (z.B. Absolvieren von Prüfungen). Bei der vierten Komponente der akademischen Anpassung handelt es sich um die akademische Umwelt („Academic Environment“), die Zufriedenheit mit ihr und den Hochschulangeboten (z.B. Zufriedenheit mit den Dozenten). Fünf Items wurden aus diesen vier Komponenten ausgewählt mit Aspekten „Academic Application“ und „Academic Performance“. Diese beiden Aspekte dienen als Ergänzung zum ersten Teil. Andere Komponenten mit „Motivation“ und „Academic Environment“ sind schon teilweise abgedeckt und wurden deswegen rausgenommen.

93. Is not motivated to study („Academic Application“)
96. Does not work as hard as he or she should („Academic Application“)
97. Does not do well academically, considering effort („Academic Performance“)
98. Attends classes regularly („Academic Application“)
99. Enjoys writing papers for courses („Academic Performance“)

Um die akademische Bindung der Studierenden zu registrieren, wurde der Fragebogen „Academic Commitment“ (Grässmann, Schultheiss & Brunstein, 1998) zum Aspekt des Pflichtgefühls eingesetzt, der 10 Items umfasst, von denen sich jeweils ein positiv und ein negativ formuliertes Item auf die Aspekte „Entschlossenheit, Identifikation, Anstrengung,

Anspruch und Affekt" bezieht. Dabei wurde das Item „Ich konnte mich mit meinem Studium voll identifizieren" wegen Übersetzungsambiguität rausgenommen.

- 86. Wenn es um Leistungen in meinem Studium ging, stellte ich an mich selbst höchste Ansprüche.
- 87. Ich tat für mein Studium nicht mehr, als unbedingt erforderlich war.
- 88. Mein Studium bereitete mir sehr viel Freude.
- 89. Ich dachte manchmal daran, mein Studium abzubrechen.
- 90. Manchmal dachte ich, mein Studium hat mit mir selbst wenig zu tun.
- 91. Es war für mich keine Frage, dass ich mein Studium abschließen werde.
- 92. Wenn es um Studienleistungen ging, lautete mein Motto: „Hauptsache ich komme durch".
- 94. Ich investiere sehr viel Energie, um in meinem Studium erfolgreich zu sein.
- 95. Offen gestanden machte mir mein Studium wenig Spaß.

Sprachbeherrschung

Die Zulassung von internationalen Studienbewerbern zu deutschsprachigen Studiengängen setzt in der Regel den Nachweis ausreichender deutscher Sprachkenntnisse voraus, der entweder durch den „Test für Deutsch als Fremdsprache" (TestDaF) im In- oder Ausland oder durch die an der Hochschule abzulegende „Deutsche Sprachprüfung" (DSH) oder durch gleichgestellte Prüfungen erbracht werden kann (vgl. www.sprachnachweis.de, Quelle: Nationaler Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen). Demnach haben alle Probanden entsprechende Sprachkenntnisse schon erworben durch Sprachprüfungen bzw. das Studienkolleg. Dennoch gerät man im Blick auf die Messung der Sprachfertigkeit in Schwierigkeiten. Von den Voraussetzungen her sind nämlich alle unterschiedlich. Daher wäre das Ergebnis der Befragung nach Prüfungsart der Sprachtests nicht zu generalisieren.

Einen Weg Sprachfertigkeit zu testen, bietet der C-Test von Baur & Spettmann (2010), der sich in seiner Ursprungsform als Resultat umfangreicher Forschungen als ein zuverlässiges Instrument zur Messung allgemeiner Sprachkompetenz bei Fremd- und Zweitsprachenlernern erwiesen hat (Dube 2010: 5). Trotzdem wird er in der vorliegenden Arbeit kritisch betrachtet. Der C-Test ist als schriftlicher Lückentest konzipiert und zielt auf die Erfassung der allgemeinen, aber vor allem mit Lesen und Schreiben verbundenen Sprachkompetenz. Das ist im Endeffekt ein Grammatiktest, da die Lücken im Text durch Grammatikfertigkeit ergänzt werden. Denn es gilt dabei: Je mehr Lücken der Schüler formalsprachlich richtig ergänzt, desto größer ist sein sprachliches Vermögen (Dube nach Baur & Spettmann 2010: 431). Das

Konzept, Sprachfertigkeit durch Grammatik zu messen, und auch da nur die eine Teilfertigkeit „Lesen“ zu testen, ist grundsätzlich nicht holistisch.

In einem Bericht von Warwick wird bezüglich des dort als Sprachnachweis geltenden englischen Sprachtests IELTS (International English Language Testing System), der auch als einer der wichtigsten englischen Sprachtests gilt, folgende Bemerkungen gemacht:

“They go on to identify problems that are not tested by this system, such as listening to lectures and taking notes, taking part in group discussions and the fear of making mistakes which may prevent good speakers of English from using their skills. There is some evidence to suggest that international students themselves might have unrealistic expectations of their language ability” (Warwick 2005).

Infolgedessen entstehen viele Probleme, die den Studienerfolg verhindern, Warwick (2005) erörtert weiter:

„The majority of these students have very good English skills and cope easily with the difficulties of studying in a second or third language; (...) At a Higher Education Academy, Business Education Support Team (BEST) conference in 2003, contributors repeatedly mentioned similar problems including:

- Poor spoken and written language ability, despite apparently good language qualifications
 - Low levels of participation in tutorial groups and group work
 - Very poor referencing skills
 - Tensions between overseas and UK students in group work exercises
- (Warwick 2005)

D.h., der IELTS-Test kann die Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht voll und ganz abdecken. Weiter wurde der TOEFL-Grammatiktest 2003 abgeschafft. Wie die Forschung ergab, wurde anscheinend doch keine Validität und Konstruktivität dafür nachgewiesen. Die Abschaffung des TOEFL-Grammatiktests lässt sich wie folgt erklären:

- The (former) TOEFL test had four separate sections to the test: reading, listening, structure/written expression (grammar), and writing. The new test also has four sections, but there is a noticeable difference- listening, reading, speaking and writing. Students will quickly notice that speaking has been added to the new TOEFL and direct structure/written expression (grammar) questions have been removed.
- The changes mentioned above will significantly affect the way that students study for the test. For example, the CBT-TOEFL measures student’s understanding of grammar points at essentially a sentence level, so students could study the various rules and skills at the sentence level. The Next Generation TOEFL test will test students’ ability on a much broader, more communicative level. This means that the focus for studying will now need to be on larger blocks of the language paragraphs, conversations, and orally communicated responses. Students accustomed to rote learning and memorization will no longer have the luxury of studying solely from a book. Students will need to have communication skills that can only be developed by using the English language, not simply knowing the rules of the language.

(Quelle: <http://partners.englishbaby.com/esc/students/news/detail.php?id=13>)

Die Art und Weise, Sprachfähigkeiten durch Grammatiktest zu testen, führt zum Prüfen nur des Passivwissens. Es ist nicht angebracht, „von einem anwendungsorientierten Test des Grammatikwissens zu sprechen, ebenso wie man nicht von einem kommunikativen Grammatiktest sprechen kann“ (Krekler 2005: 57).

Aus den oben dargestellten Fällen kann man sehen, dass das größte Problem bei den jetzigen Sprachtests darin besteht, dass man die Fähigkeit und Fertigkeit statt auf die Verwendung der Sprache auf die Kenntnis über die Sprache testet. Gerade bei chinesischen Sprachlernern ist es bekannt, dass sie die Grammatik gut können, aber in der Regel Defizite bei Hören und vor allem Sprechen aufweisen. Dies bestätigt auch Krekler (2005): „Die „Grammatikfreaks“ haben im Sprechen und Hören eher unterdurchschnittliche Ergebnisse. Sie erzielten ein hohes Ergebnis im Grammatiktest, aber ein niedriges im mündlichen Ausdruck“ (Krekler 2005). Deswegen wird das Testen der Sprachfertigkeit durch einen C-Test vermieden. Die Selbsteinschätzung wird hingegen wegen der Ökonomie in Kauf genommen.

Hier wurden drei Komponenten abgefragt:

- a. Entwicklung des Sprachzustands (vor und nach dem Studium in Deutschland)
- b. Sprachschwierigkeiten in allen vier Fertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben) im Studium
- c. Sprache als Barriere des Studienerfolges

Die Probanden schätzten die Aussagen von „Überhaupt nicht einverstanden“ bis „sehr einverstanden“ ein.

100. Wie war deine Sprachfähigkeit vor dem Aufenthalt in Deutschland?
101. Wie sind deine Deutschkenntnisse jetzt?
102. Ich habe große Schwierigkeit beim Skriptlesen.
103. Ich habe immer große Probleme mit der deutschen Sprache.
104. Ich habe mit Hilfe vieler Maßnahmen versucht, meine Deutschkenntnisse zu verbessern, zum Beispiel, einen Deutschkurs neben dem Studium zu besuchen.
105. Ich halte gute Referate ohne Schwierigkeiten in der Aussprache
106. Meine Aussprache ist sehr gut.
107. Ich habe große Schwierigkeit Vorlesungen zu verstehen.
108. Ich habe Schwierigkeit mit dem wissenschaftlichen Schreiben.
109. Meine Deutschkenntnisse reichen für den Alltag.
110. Sprache ist mein größtes Hindernis für den Studienerfolg in Deutschland.

Beim Testen der Sprachfähigkeit ist zu beachten, dass hier Selbsteinschätzung kritisch gesehen wird wie Roche (2009) erörtert:

„Nicht valide ist nämlich die Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeit (...) da hilft es auch wenig, wenn man einen Vergleich der Werte subjektiver Einschätzungen mit einem

Sprachstandtest einer (unbeteiligten) Studie anführt und dieses eine Ergebnis extrapoliert und auf die Metadaten insgesamt bezieht. Zwar kann es, wie bereits mit Verweis auf die Studie von Dlaske & Krekeler (2008) geschehen, zu gewissen Korrespondenzen zwischen Selbstevaluation und Sprachstandserhebung kommen, doch handelt es sich dabei bestenfalls um grobe Einschätzungen nach Art des Portfolios des Europäischen Referenzrahmens. Sie eignen sich möglicherweise bei der Einstufung auf ein Sprachkursniveau, sagen aber nur sehr wenig über die tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Fertigkeitsbereichen und Sprachen aus“ (Roche 2009: 3).

Diese Erläuterung legt aufgrund der geschilderten Fakten dar, dass die Selbsteinschätzung als Messinstrument für die Sprachfertigkeiten eher zu einem unvaliden Ergebnis führen wird. Nun ist aber eine Messung der Sprachfähigkeit mit hohem Aufwand verbunden. Wie vorhin schon erklärt ist der gängige C-Test für chinesische Studierende nicht zweckentsprechend. Vor allem fehlt beim C-Test die Messung der Aussprache. Lückentests mit grammatikalischem Schwerpunkt sind daher eher ungeeignet.

Der tatsächliche Sprachstand kann nur mit umfangreichen Sprachprüfungen wie dem GDS Große Deutsche Sprachdiplom von Goethe-Institut) oder dem TestDaF gemessen werden. Solche Prüfungen haben alle Probanden bereits als Voraussetzung für ihre Bewerbung für die deutschen Universitäten absolviert und weisen mit Sicherheit trotzdem unterschiedliche Sprachniveaus auf. TestDaF und DSH stellen die Testergebnisse zwar ebenfalls in Niveaustufen dar, was aber nicht thematisiert wird, da die Sprachprüfungen bereits vor dem Studium abgelegt werden. Während des Studiums ändert sich nun die Sprachfertigkeit bei den Studierenden. Viele in den technischen Fächern sprechen weniger, wodurch sich möglicherweise ihre Sprachfertigkeit verschlechtert. Andere z.B. in den Sprachwissenschaften oder diejenigen, die bewusst Sprachkurse in der Freizeit besuchen, verbessern sich. Die durch die jeweiligen Sprechanforderungen entstandenen Unterschiede in der Sprachfertigkeit können daher nun durch Selbsteinschätzung festgestellt werden.

Dieses Instrument der Selbsteinschätzung wird verwendet, damit die Probanden ihre Gefühle beurteilen und bewerten. Die Ergebnisse zeigen also keinen tatsächlichen Sprachzustand, sondern vielmehr, wie sie sich mit allen vier Sprachfertigkeiten fühlen. Die Selbsteinschätzung wird nun im ganzen Fragebogen zu anderen Items konsistent angewendet. So kann eine einheitliche Aussage getroffen werden, wie zum Beispiel: „Diejenigen, die ihr Sprechen höher eingeschätzt haben, haben auch ihr Soziales Leben höher eingeschätzt“. Trotz der genannten fehlenden Validität kann die Selbsteinschätzung einen für das Gesamtergebnis förderlichen Messbeitrag leisten und im Übrigen auch sehr ökonomisch eingesetzt werden.

Soziales Leben

Dabei geht es um Erfolge bei der Bewältigung von zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen, welche ein chinesischer Studierender zu meistern hat.

Dieser Aspekt setzt sich aus vier Komponenten zusammen:

- Nationalität des Freundeskreises
- Mediennutzung
- Diskriminierung
- soziale Umwelt

Sie wurden mit selbsterstellten Items wie folgt abgefragt:

111. In meinem Freundeskreis sind meistens:
112. Ich schau gerne und sehr oft fern.
113. Ich lese oft deutsche Zeitungen und Magazine, wie z.B. Spiegel, Fokus und Stern.
114. Ich als Ausländer habe schon mal Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung erlebt.
115. Chinesische Websites zu besuchen ist die Hauptbeschäftigung in meiner Freizeit.
117. Ich bin an Rechtssystem und Politik in Deutschland sowie die aktuellen Nachrichten sehr interessiert und versuche mehr darüber zu wissen.

Campus-Leben

Das Campus-Leben umfasst die Qualität der Beziehungen zwischen einem Studierenden und der Universität. Museus (2008) zitiert von Kuh & Whitt (2005) deren Definition zu „campus culture“ wie folgt:

“Persistent patterns of norms, values, practices, beliefs, and assumptions that shape the behavior of individuals and groups in a college or university and provide a frame of reference within which to interpret the meaning of events and actions on and off the campus” (Kuh & Whitt 2005: 12-13).

Also spielt die Campus-Kultur für die Studierenden eine wichtige Rolle hinsichtlich Norm, Wert, Glauben bzw. was für diese Universität typisch und von dieser Universität für wichtig gehalten wird. Jene zitierte Definition macht deutlich, wie die Komplexität und Funktion der Campus-Kultur auf die Erfahrung der Studierenden auch für das Studium wirkt. Doch welchen Einfluss hat dieser wichtige Aspekt auf die internationalen Studierenden? Dazu erörtert Museus (2008) in seiner Untersuchung zu PWIs (predominantly White institutions) und fasst die Literatur zu diesem Forschungsstand zusammen:

„There is evidence that the dominant campus cultures of PWIs (predominantly White institutions) can pose challenges for minority students (...). Participants in Lewis et al. (2000)’s study also reported feeling excluded from campus social networks to which their

White peers had access (...) It is not surprising, then, that data from the National Survey of Student Engagement indicate that African American and Asian American students are the least satisfied with their overall college experience when compared to other racial groups (Kuh 2005)" (Museus 2008: 7).

Für chinesische Studierende, die an den deutschen Hochschulen studieren, gilt, dass sie am meisten mit einem Umfeld konfrontiert sind, wo natürlich deutsche Studierende dominieren. Es muss hier aber noch weiter differenziert werden, weil sich die oben zitierte Campus-Kultur so, wie sich die US-amerikanische zum deutschen Kontext, auch in China nämlich schon dadurch unterscheidet, dass die Bauform des Universitätsgeländes eine ganz andere ist. Sun (2010) erörtert dazu:

„Während chinesische Universitäten in der Regel als geschlossene Campus-Universität eingerichtet wird, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der Campus durch die Universitätsmauer von der äußeren Gesellschaft abgegrenzt wird, ist die Universität in Deutschland dagegen durch ihre Offenheit gegenüber der „äußeren“ Gesellschaft gekennzeichnet, die daran erkennbar ist, dass das Universitätsgelände selten durch eine Universitätsmauer als ein geschlossener Raum eingerichtet wird. Zwischen der Bauform des Universitätsgeländes und der Form des studentischen Lebens sowie dem Verflechtungsverhältnis der Studenten mit der äußeren Gesellschaft scheint hier ein Korrespondenzverhältnis zu bestehen. Eine offene Universität ohne Universitätsmauer korrespondiert einerseits mit einer studentischen Lebensform, die durch die Kombination von Studium / Lernen und Leben / Arbeiten gekennzeichnet ist, und andererseits mit einem engen Verflechtungsverhältnis von Studenten mit der Gesellschaft. Eine geschlossene Campus-Universität korrespondiert dagegen einerseits mit einer studentischen Lebensform, die durch eine alleinige Fokussierung auf das Studium und Lernen gekennzeichnet ist, und andererseits mit einem weitgehend abgekoppelten Verhältnis zwischen dem studentischen Leben und dem außerhalb des Universitätscampus sich vollziehenden gesellschaftlichen Leben. (...) Das studentische Leben in Deutschland ist mit dem gesellschaftlichen Leben eng verflochten. Die Grenze zwischen Universität und Gesellschaft ist fließend. Im Gegensatz dazu ist das studentische Leben in China campus-bezogen, d.h. Studenten leben überwiegend auf dem Campus. Der Campus ist nicht nur der Ort, zu dem sich die Studenten wegen studienbezogener Angelegenheiten begeben und diesen danach wieder verlassen, sondern quasi der Lebensraum der Studenten, wo sie wohnen, essen, lernen und ihre Freizeit verbringen. Es gibt in China also eine deutliche, auch visuell sichtbare Grenze zwischen dem Campus, wo das studentische Leben stattfindet, und der Gesellschaft, wo sich das gesellschaftliche Leben entfaltet, das sich außerhalb der Universitätsmauer ausdrückt" (Sun 2010: 103).

Das bedeutet für die chinesischen Studierenden erstens, ihr Studium in einem von deutschen Kommilitonen dominierten Umfeld gestalten, und zweitens noch dazu sich von der ganz unterschiedlichen chinesischen Campus-Kultur auf die deutsche umstellen zu müssen. Daher wurde dieser Bereich des Campuslebens in der Messung in drei weitere Komponenten aufgeteilt: Einmal hinsichtlich der allgemeinen Bindung, also bezüglich der Gefühle an die Hochschule allgemein, d.h. das Zugehörigkeitsgefühl; der zweite Faktor betrifft das, was Trapmann (2007) University Citizenship Behavior nennt, also das freiwillige universitäre Engagement - es bezieht sich auf die studentische Initiative bzw. das Engagement. Der dritte

und letzte Faktor zielt auf die konkrete Ausbildungsstätte, die vom Studierenden besucht wird. Diese Komponenten werden mit selbsterstellten Items wie folgt befragt:

- 116. Ich beteilige mich aktiv an gesellschaftlichen studentischen Veranstaltungen.
- 118. Ich habe schon mal als Hiwi oder Tutor gearbeitet.
- 119. Ich habe mich an der Hochschulwahl beteiligt.
- 120. Ich bin mit jeglichen Serviceangeboten an der Universität vertraut und habe sie schon mal besucht, wie zum Beispiel die juristische bzw. psychische Beratung.
- 121. Ich war bei studentischen Demonstrationen wie die „gegen Studiengebühr“ beteiligt.
- 122. I feel I really belong here at the university.
- 123. Ich bin mit KHG und ähnlichen Organisationen vertraut und habe sie schon mal besucht.

Interkulturelle Kompetenz

In dem theoretischen Kapitel 4.5 wurde auf die interkulturelle Kompetenz näher eingegangen. Sie ist ein schwammiger Begriff und viele Forscher geraten in Schwierigkeiten, den Ausdruck „Kompetenz“ zu messen. Versuche zur Messung der Interkulturelle Kompetenzen mit unterschiedlichen Komponenten bzw. Teilskalen gibt es mehrere (s. Tabelle 3).

Indirect Assessment Tools for Intercultural Competence

Assessment Tool	Format	Constructs
Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC) Ruben, 1976; Ruben & Kealey, 1979; Koester & Olebe, 1988	7-9 questions 4- and 5-point scales	display of respect interaction posture orientation to knowledge empathy self-oriented role behavior interaction management tolerance for ambiguity
Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI) Bhawuk & Brislin, 1992	46 questions 7-point scale	individualism ties collectivism ties flexibility open-mindedness
Intercultural Development Inventory (IDI) Hammer & Bennett, 1993	50 questions 7-point scale	denial defense minimization acceptance adaptation integration
Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI) Kelley & Meyers, 1995	50 questions 6-point scale	emotional resistance flexibility and openness perceptual acuity personal autonomy
Global Competency and Intercultural Sensitivity Index (ISI) Olson & Kroeger, 2001; Williams, 2005	30 questions 5-point scale	denial defense minimization acceptance adaptation integration substantive knowledge perceptual understanding intercultural competence
Assessment of Intercultural Competence (AIC) Fantini, 2006	multiple survey components	knowledge attitude skills awareness

Tabelle 3. Messung der interkulturellen Kompetenz im englischsprachigen Raum ("Indirect Assessment Tolls for Intercultural Competence". Quelle: Assessing Intercultural Competence 2005)

Diese Liste schildert die im Moment gängigen Messinstrumente für Interkulturelle Kompetenz. Man muss aber beachten, Interkulturelle Kompetenz ist eine Fähigkeit; wenn man sie testet, kommt man immer auf individuelle Eigenschaften zurück. Viele Forscher gehen vom Persönlichkeitstest aus und nehmen diesen, um mit diesen Prädiktoren interkulturelle Kompetenz voraus zu sagen, z.B. mit den unten stehenden 15 Charakteristika:

- intolerant
- flexible
- patient
- lacks sense of humor
- tolerates differences
- waits for further information before a judgment
- adaptable
- curious
- open-minded
- motivated
- self-reliant
- empathetic
- clear sense of self

- perceptive
- tolerates uncertainty

(Quelle: Assessing Intercultural Competence 2005)

Da die vorliegende Arbeit keine selektive Forschung macht, wurde dieses Messverfahren nicht gewählt.

Um Interkulturelle Kompetenz zu messen, erstellen Sinicrope & Norris & Watanabe (2007) folgende sechs Dimensionen, die als theoretische Grundlage der Messung dienen:

- Tolerance for ambiguity: "the ability to accept lack of clarity and ambiguity and to be able to deal with it constructively"
- Behavioural flexibility: "the ability to adapt one's own behaviour to different requirements and situations"
- Communicative awareness: "the ability [...] to establish relationships between linguistic expressions and cultural contents, to identify, and consciously work with, various communicative conventions of foreign partners, and to modify correspondingly one's own linguistics forms of expression"
- Knowledge discovery: "the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to act using that knowledge, those attitudes and those skills under the constraints of real-time communication and interaction"
- Respect for otherness: "the readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own"
- Empathy: "the ability to intuitively understand what other people think and how they feel in concrete situations"

(Sinicrope & Norris & Watanabe 2007: 7)

Dieses Instrument namens INCA (intercultural competence assessment) wurde ergänzt durch weitere drei Dimensionen:

- Openness: "be open to the other and to situations in which something is done differently" (respect for others + tolerance of ambiguity)
- Knowledge: "not only want[ing] to know the 'hard facts' about a situation or about a certain culture, but also [...] want[ing] to know something about the feelings of the other person" (knowledge discovery + empathy)
- Adaptability: "adapt [one's] behaviour and [one's] style of communication" (behavioural flexibility + communicative awareness)

(Sinicrope & Norris & Watanabe 2007: 7)

All diese Dimensionen und Messmethoden sind aber nicht zufriedenstellend. Sie listen ähnliche Dimensionen auf und gehen dabei in die Richtung, „Kompetenz“ deskriptiv festzulegen. Entscheidend ist aber, dass dabei ein genaueres Verständnis von Kultur bzw. ein holistisches Bild für die interkulturelle Kompetenz fehlt; so wird dabei die mentale Auseinandersetzung wie Reflexion mit kritischem Denken nicht berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.5 Interkulturelle bzw. Transkulturelle Kompetenz). Die vorliegende Arbeit folgt der Ansicht von Matsumoto (2001), dass zum Testen von Interkultureller Kompetenz eine Skala des

kritischen Denkens enthalten sein muss. Matsumoto untergliedert sein „Intercultural Adjustment Potential Scale“ (ICAPS) zum Beispiel in folgenden vier Subskalen:

- emotion regulation (ER)
- openness (OP)
- flexibility (FL)
- critical thinking (CT)

(Matsumoto 2001)

D.h., kritisches Denken ist in Interkultureller Kompetenz begriffen. Die vorliegende Arbeit operationalisiert Interkulturelle Kompetenz daher in zwei Messverfahren über den Weg der Sensibilität und der kommunikativen Kompetenz mit Ergänzung der Reflexion und des kritischen Denkens. Daraus folgend wird Interkulturelle Kompetenz wie folgt gemessen:

- ISS Intercultural Sensibility Scale (Chen & Starosta 2000), 18 ausgewählten Items
- ICC Intercultural Communication Competence (Arasaratnam 2009), 1 ausgewähltes Item
- Ergänzung durch mentale Auseinandersetzung und Reflexion, 10 selbst entwickelte Items
- Kritisches Denken, 5 selbst entwickelte Items

Chen and Starosta (2000) geben die Definition für „intercultural sensitivity“ wie folgt:

„intercultural sensitive people are able to reach the level of dual identity and enjoy the differences and attempting to defend their own world views, and moving to emphatic ability to accept and adapt cultural difference“ (Chen & Starosta 2000: 5).

Chen and Starosta (1998) und Zhao (2002) listen folgende Charakteristika für Personen auf, die über „intercultural sensitivity“ verfügen:

- optimistic self-concept,
- being confidence,
- open-mindedness,
- nonjudgmental,
- social relaxation
- openness to experience

(Chen & Starosta 2000: 5)

Diese Definition und Kategorisierung von „intercultural sensitivity“ beinhaltet zwar ähnliche Elemente der Persönlichkeitscharakteristika, aber der Begriff bzw. das Konzept der Interkulturellen Sensibilität birgt keine Ambiguität in der Messung. Im Gegensatz dazu ist „Kompetenz“ schwammig und unklar.

Chen and Starosta (2000) erstellen den Fragebogen zur Messung der „intercultural sensitivity“ mit 24 Items, jeweils skaliert auf der Basis der Likert-Skala von „überhaupt nicht

einverstanden“ bis „sehr einverstanden“. Dieser Fragebogen basiert auf folgenden fünf Punkten:

- Interaction Engagement (7 Items)
- Respect for Cultural Differences (6 Items)
- Interaction Confidence (5 Items)
- Interaction Enjoyment (3 Items)
- Interaction Attentiveness (3 Items)

Verwendet wurden folgende ISS Intercultural Sensibility Scales (Chen & Starosta 2000):

3. I enjoy interacting with people from different cultures.
4. I think people from other cultures are narrow-minded.
5. I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.
6. I find it very hard to talk in front of people from different cultures.
7. I always know what to say when interacting with people from different cultures.
8. I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.
9. I respect the values of people from different cultures.
10. I get upset easily when interacting with people from different cultures.
11. I often get discouraged when I am with people from different cultures.
12. I am open-minded to people from different cultures.
13. I often feel useless when interacting with people from different cultures.
14. I respect the ways people from different cultures behave.
15. I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.
16. I would not accept the opinions of people from different cultures.
18. I think my culture is better than other cultures.
19. I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interaction.
20. I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.
21. I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally distinct counterpart and me.

Fünf Items wurden aus Gründen der Übersetzungsambiguität bzw. hinsichtlich der kulturellen Unterschiede herausgenommen. Ein Item wurde der ICC (Intercultural communication competence Scale, Arasaratnam & Doerfel 2005) entnommen und damit die Messung der Interkulturellen Kompetenz ergänzt.

Dieser Fragebogen wurde mit fünf Skalen im Bereich der kommunikativen Fähigkeiten konstruiert. Sie sind: empathy, intercultural experience/training, motivation, global attitude, and ability to listen well in conversation (Arasaratnam & Doerfel 2005).

Eingesetzte ICC (Intercultural communication competence Scale, Arasaratnam & Doerfel 2005) ist:

22. I feel that people from other cultures have many valuable things to teach me.

Weitere Items dienen als Ergänzung für die Messung von Interkultureller Kompetenz, um die mentale Auseinandersetzung bzw. Reflexion zu befragen:

1. Ich bin auf die deutsche Kultur sehr neugierig.
2. Ich fühle mich unwohl, wenn ich mit Leuten aus anderen Ländern über China diskutiere.
129. Die deutsche Kultur wirkt auf mich fremd und unverständlich.
130. Ich habe versucht, mich vor meinem Aufenthalt mit der deutschen Kultur vertraut zu machen.
140. Ich verstehe den Humor bei den Deutschen kaum.
141. Ich fühle mich gut in die deutsche Gesellschaft integriert.
142. In den interkulturellen Kontakten und bei vielen kulturellen Veranstaltungen habe ich versucht, meine chinesische Kultur zu repräsentieren und zu vermitteln.
143. Für mich ist es von großer Bedeutung, mich der deutschen Gesellschaft anzupassen und mir ihre Kultur anzueignen. Das sehe ich als einen wichtigen Bestandteil meines Auslandsstudiums.
144. Ich möchte manche unverständlichen Regeln und Vorschriften nicht einhalten.
146. Die Sprache ist mein größte Hindernis zur Integration in die deutsche Gesellschaft.

Als letztes wird Kritisches Denken als Teil der Messung von Interkultureller Kompetenz hinzugefügt. Wie bereits im Kapitel über die Bildungssysteme im Osten und Westen erläutert, wird Kritisches Denken als die wichtigste Fähigkeit angesehen, die von chinesischen Studierenden erworben wird.

Gängige Messverfahren legen das Augenmerk auf den Punkt des Denkens. D.h., es wird gemessen, wie man denkt. Das Testing and Assessment Center of The Critical Thinking Community zeigt folgende Schwerpunkte auf:

- The analysis of thought
- The assessment of thought
- The dispositions of thought
- The skills and abilities of thought
- The obstacles or barriers to critical thought

(Quelle: <http://www.criticalthinking.org/resources/assessment/index.cfm> Stand: 12.12.2011)

Dieses Testverfahren wird zwar als valide und reliabel festgestellt, ist aber zugleich nicht ökonomisch. Es wird anhand einiger geschilderter Sachverhalte nach Meinungen und Denkweisen gefragt. Die Befragten müssen einige Aufsätze schreiben. Die Beurteilung und Auswertung der Ergebnisse sind dabei umständlich. Weitere Tests in diesem Prüfungsformat siehe auch:

- California Critical Thinking Skills Test (CCTST)
- Business Critical Thinking Skills Test (BCTST)

- California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI)

Für die chinesischen Studierenden, die sich meistens nicht bewusst mit dem kritischen Denken auseinandersetzen, folgt die Messung über die Selbsteinschätzung. Es wird angenommen, dass

- kritisches Denken lernbar ist,
- kritisches Denken zwar im chinesischen Bildungsumfeld nicht existierend ist und gefördert wird, aber als Denkweise später im Leben erkannt und erworben werden kann.

Ferner erscheint es beachtenswert, dass Kritik zu üben in vielen Kulturen unterschiedlich akzeptiert wird, da sie dementsprechend auch negativ empfunden oder als unentschiedene Position gewertet werden kann. In der chinesischen Kultur wird Kritik generell als nicht erwünscht gesehen. Aber da es in Deutschland eine andere Konnotation hat (s. Kapitel 4.7), und die chinesische Probanden offensichtlich diesen Unterschied merken und Kritik bzw. Kritisches Denken als wichtig empfinden, wird dies in der Messung durch eine entsprechende Übersetzung von „Kritik“ und „kritischem Denken“ berücksichtigt: Also 批判, das heißt Kritik in einer eher dialektisch-neutralen Bedeutung, statt 批评, was kritisieren mehr negativ etwa im Sinne von bloßstellen bedeutet.

Daher lässt sich durch die Selbstbehauptung leicht beurteilen, ob sie diese Denkweise erkennen und über sie verfügen oder nicht. Die Abweichung ist nicht so groß wie im Bereich der Sprachfähigkeit, auch wenn die Studierenden unterschiedliche Maßstäbe und Ansprüche an sich anlegen.

Diese Variable wurde mit fünf Items realisiert. Diese basieren auf Selbsteinschätzung und decken die kritische Auseinandersetzung im Bereich des Lebens und auch im Studium ab.

- 79. Ich habe beim Studium in Deutschland angeeignet, alles kritisch zu beobachten.
- 124. Ich habe die Gewohnheit, im Leben und Studium alles zu reflektieren und kritisch zu beobachten.
- 125. Ich reflektiere über mein Studium und Lerninhalt bzw. -methode oft.
- 126. Im Alltag reflektiere ich, ob ich Fortschritt mache oder ob ich mich positiv verändere.
- 127. Kritisches Denken ist für mein Leben sehr wichtig.

Identitätsbildung

Kuo & Roysircar (2006) zitieren von Roysircar-Sodowsky & Maestas (2000), dass die "first-generation Asian immigrants" wenige Probleme mit ihrer ethnischen Identität haben:

"first-generation Asian immigrants were less concerned about their ethnic identity than their US-born counterparts because of the (former) group's strong tie to their culture of origin and ethnic group" (Kuo & Roysircar 2006: 2).

Ähnliche Ergebnisse liefern Lay & Verkuyten (1999):

"foreign-born Chinese Canadian university students (are) more likely to use ethnicity as a selfdescriptor and to see themselves as 'Chinese' more than the Canadian-born (Chinese) students" (Lay & Verkuyten 1999).

Diese beiden im Kapitel über Identität schon dargestellten Zitate bilden nun die Begründung, in der vorliegenden Arbeit die ethnische Identitätswandlung bei Migranten nicht zu messen. Stattdessen erfolgt die Messung des Selbstbildes als ausländische Studierende. Folgende Ausdrücke bzw. Stichworte boten sich dafür an:

- low levels of identity development are characterized by lack of consciousness of difference and group identity
- at the highest levels of development, people view their minority status as a positive facet of self

(Arnold 1997)

- a positive attitude toward one's own ethnic group
- a sense of ethnic pride and ethnic belonging
- a strong sense of group membership

(Phinney, 1990, 1992; Phinney & Alipuria, 1990)

- "healthy sense of self"
- „views of the self, their group, other minority groups, and the majority"
- "awareness und consciousness"

(Arnold 1997)

Die oben genannten Aspekte wie „Selbstbewusstsein“, „klares Selbstbild bzw. –bewertung“, „positive Gefühle an sich“ zeigen nun einen Weg zur Messung der Identität. Darauf basierend wurden die folgenden Items erstellt. Dabei wurden die Theorien von Erikson und die dazu gehörigen Messinstrumente von anderen Forschern zusammen betrachtet. Dabei sind hauptsächlich drei Komponenten befragt:

- Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein im interkulturellen Kontext; Positive bzw. selbstbewusste Darstellung als chinesische Studierende
- Bewusstwerden über sich selbst; klar gewordenes Selbstbild
- Positive bzw. selbstbewusste Einstellung im Leben und im Studium

Angepasste Items aus der Rosenberg Self-Esteem Scale zu Selbstwertgefühl, Selbstachtung bzw. Selbstbewusstsein (Cheng & Hamid 1995):

- 147. Ich gewöhne mich eher langsam an das neue Umfeld.
- 148. I make good judgments and choices in life.
- 149. Es fällt mir schwer, als Ausländer vor einem Publikum zu sprechen.
- 150. Ich habe Spaß dran, bei vielen Sachen mit zu machen.
- 151. I can succeed in goals that I really want to accomplish.
- 152. I am confident and defend my own beliefs and values.
- 153. Ich weiche Schwierigkeiten aus, die mir im Studium in Deutschland begegnen.
- 154. Ich verfüge über ausgezeichnete Begabungen.
- 155. Ich bin sehr enttäuscht über das, was ich mache.
- 156. Ich bin für Führungsposition geeignet.

Psychologische Auseinandersetzung

Hier geht es darum, in welchem Ausmaß ein Studierender psychische (z.B. Sorgen, Lustlosigkeit) Probleme aufweist. Beschrieben wird der mentale Zustand des Studierenden. Es handelt sich um die subjektiv wahrgenommenen psychischen Leiden. Aus diesem Grund wurde diese Variable in zwei Komponenten aufgeteilt, eine psychische und eine im Blick auf Lösungsversuche. Das psychische Wohlbefinden umfasst den emotionalen Zustand (z.B. Gefühle der Traurigkeit, Angst) und die subjektiv erlebte Problemlösung eines Studierenden.

- 157. Ich hatte schon psychologische Probleme wie große Sorge, Depression, Hoffnungslosigkeit, Isolation...
- 159. Wenn ich psychologische Schwierigkeit habe, wende ich mich an
- 160. Ich habe alle Schwierigkeiten gemeistert, die mir im Leben in Deutschland begegnet sind.

6.2.1.3 Messung der Kompetenzen

Wie im Theorie-Kapitel dazu schon erläutert wurde, gibt es drei Hauptaspekte, Kompetenzen zu klassifizieren. Es ist angebracht, die Kompetenzmessung in der Kategorien Bildungsstandard nach Tippelt & Edelmann (2003), also die Kompetenzmessung bei PISA zu vergleichen. Sie unterscheidet sich deutlich von der vorliegenden Studie, vor allem, weil die gemessenen Kompetenzen unterschiedlich sind. PISA untersucht die Kompetenzen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. In jeder Erhebungsrunde wird jeweils eine Domäne als

Schwerpunktgebiet vertieft analysiert. In PISA 2000 stand die Lesekompetenz im Zentrum, in PISA 2003 ist es die Mathematik. Zusätzlich werden fächerübergreifende Kompetenzen erhoben: PISA 2003 untersucht die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Erhebungen zu Lernstrategien, Lernmotivation und zur Vertrautheit mit Informationstechnologien ergänzen diesen Bereich (Prenzel & Baumert & Blum & Lehmann & Leutner & Neubrand & Pekrun & Rolff & Rost & Schiefele 2004).

Die vorliegende Arbeit hingegen untersucht die Kompetenzen bei Hochschulstudierenden nach Chickering & Reisser (1992) (s. Kapitel 4.4 Kompetenz). Obwohl es verschiedene Kompetenzmessinstrumente gibt, findet sich kein allgemeingültiges. Man muss bei der Messung der Kompetenzen vier Aspekte berücksichtigen.

- Messungsziel: selektiv bzw. evaluativ
- Zielgruppe: Individuen, Gruppen bzw. Organisationen
- Messungsinhalt: Bestände (Zustand) bzw. Prozesse (Entwicklungsverlauf)
- Messungszeit: einmalig (bei Bestände) bzw. mehrmals (bei Prozesse) (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003: XVIII f.)
- Beurteilungsperspektive: Selbsteinschätzung (subjektiv) bzw. Fremdbewertung (objektiv) (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003: XIX f.)

Ein Beispiel für ein auf Einzelkompetenz ausgerichtetes Messverfahren bietet das Kompetenzrad von Klaus North. Seiner Definition nach beschreibt die Kompetenz einer Person die Relation zwischen den an die Person herangetragenen Anforderungen und ihren Fähigkeiten/Potentialen, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Dabei zielt das Messverfahren des Kompetenzrads darauf ab, die fachlichen, methodischen und sozialen Ist-Kompetenzen zu beschreiben sowie eine Festlegung entsprechender Soll-Kompetenzen zu bieten (vgl. Erpenbeck 2003: 200). Ferner bietet das Kompetenzrad „eine Visualisierungsform einer qualitativen Einschätzung von Kompetenzen“ (Erpenbeck 2003: 201). Problematisieren lässt sich die Kompetenzmessung insofern, als dass Kompetenzen schwer objektiv messbar sind, da es sich um human- und sozialwissenschaftliche Variable und nicht um naturwissenschaftliche Größen handelt. (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003: XIX f.) Überwiegend werden in den Kompetenzmessverfahren Persönlichkeitseigenschaften oder Handlungsfähigkeiten gemessen, die erst durch eine Übersetzungsleistung einen Rückschluss auf Kompetenzen zulassen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass selbst bei externen Beobachtern die Rahmenbedingungen das objektive Beurteilen beeinflussen können (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003: XXX/S. XXVI ff.). Dieses Problem lässt sich von Chickering & Reisser (1993) folgenderweise gut erklären:

“(...) it is important to remember that students’ overall sense of competence is subjective; sense of competence stems from how individual students feel about their achievements and

can trust their own abilities. Some students may take their level of competence for granted by having strong interpersonal skills, while other students may think no matter what they achieve it is never enough leaving them unsure of their abilities" (Chickering & Reisser 1993).

Wie vorhin schon beim Thema Messung der Sprachfertigkeiten erwähnt wurde, wird die Selbsteinschätzung auch zur Kompetenzmessung verwendet, obgleich, wie oben ebenfalls schon dargestellt worden ist, sie also nicht unbedingt den tatsächlichen Kompetenzstand darstellen kann. Aber sie gibt die seitens der Probanden bewerteten und eingeschätzten Gefühle mit ihren Kompetenzen wieder und findet sich im ganzen Fragebogen als konsistentes Messverfahren.

Weil Chickering's "Theory of Student Development in College" als Grundlage dieser vorliegenden Arbeit dient, wurde jene entsprechend getestet, und zwar durch den Fragebogen „Sense of Competence Scale –Revised (SCS-R)" (McFadden, 2010). McFadden (2010) erklärt ihren Fragebogen folgenderweise:

- For purpose of this study, developing sense of competence, the first vector of Chickering's (1969) theory was the primary focus. Competence was defined as intellectual, physical and manual, and interpersonal skills (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993). There are instruments (SDTLI, SDTLA & IDCI) that measure areas of Chickering's (1969) model; however, there is no instrument that measures solely sense of competence as defined by Chickering and Reisser (1993).
- The SCS (Sense of Competence Scale) is an existing instrument that was developed to measure a student's level of interpersonal and intellectual competence (Janosik, 1987). The goal of the Sense of Competence Scale –Revised (SCS-R) was to measure a student's sense of competence (intellectual, physical and manual, and interpersonal skills) and was based on Chickering's theory (1969; Chickering & Reisser, 1993).

(McFadden 2010)

Folgende detaillierte Beschreibungen der drei Dimensionen sind gegeben:

- Intellectual: involves mastering content, gaining intellectual and aesthetic sophistication and building a range of skills to comprehend. Analyze and synthesize. Also: subject matter knowledge, reflection, questioning, way of knowing/reasoning, listening to instruction, communication, cultural/aesthetic/intellectual attitudes or beliefs, ability to seek out answers with well formed questions, construct meaning.
- Physical & Manual: involves athletic and artistic achievement. Designing and making tangible products and gaining strength, fitness and self-discipline. Also: hand-on learning, tangible creations, visual performances, wellness, sport
- Interpersonal: involves more complex abilities to tune-in to another person and respond appropriately. To align personal agendas with the goals of a group and to choose from a variety of strategies to help a relationship flourish or a group function. Also: listening to group members, asking questions, working in groups, self-disclosing, participate in dialogue, giving feedback

(McFadden 2010)

Eingesetzte Items aus SCS-R (McFadden, 2010) sind folgende:

- 62. I participate daily in physical activity. (Physical & Manual)
- 63. I make friends easily. (Interpersonal)
- 64. I welcome criticism as an opportunity for growth. (Intellectual)
- 65. I will achieve my academic goals. (Intellectual)
- 66. I get along with most of the people I meet. (Interpersonal)
- 67. I read fast enough to handle assignments at college. (Intellectual)
- 68. I create my own perspective from information I learned in class. (Intellectual)
- 69. I am afraid to ask for a professor's help. (Interpersonal)
- 70. I can identify a problem and explain it in a way others understand. (Intellectual)
- 71. I can work on class projects with difficult people. (Interpersonal)
- 72. I can balance my relationships with school priorities. (Intellectual)
- 73. I participate in volunteer activities. (Intellectual)
- 74. I participate in artistic activities (such as photography, painting, sculpting, building models, theatre, music)? (Physical & Manual)

Es ist dabei zu beachten, dass der Fragebogen SCS-R den Zustand der Kompetenzen befragt. Da die vorliegende Arbeit über den Prozess und den Verlauf bzw. die Entwicklung der Kompetenzen etwas wissen will, wurden folgende Items hinzugefügt, die die anderen sechs Vektoren von Chickering (1969) „College Student Development“ abdecken, einschließlich Problemlösen, Fachwissen, Bewusstsein mit gesellschaftlicher Verantwortung (vgl. auch die von Gurin 2004 genannte „preparation for citizenship und den von Trapmann 2007 genannten „selbstständigen Bürger“, ebenso Chickering (1969) „Developing Integrity“, in Vektor 7 zusammengefasst) sowie die kognitive Fähigkeit zur Meinungsvertretung bzw. –begründung (als Vektor „Clarifying Purpose“ bei Chickering 1969). Alle Items haben den implizit gegebenen Prozess durch die Formulierung „durch mein Studium (in Deutschland)“ ausdrücklich betont.

- 57. Durch mein Studium fällt es mir leichter, in der Praxis neuartige Problemlösungen zu entwickeln.
- 58. Meine Lernfähigkeit zum Fachwissen ist durch das Studium deutlich gestiegen.
- 59. Ich habe durch das Studium gelernt und bewusst geworden, gesellschaftliche Verantwortungen zu tragen.
- 60. Durch das Studium in Deutschland habe ich das selbständige Denken gelernt und kann ein Problem selbständig lösen.
- 61. Durch mein Studium bin ich in der Lage, meine Entscheidungen anderen gegenüber besser zu begründen.
- 128. Durch das Studium habe ich die Fähigkeit erworben, Problem zu lösen.

6.2.2 Messung der Metakognition

Die Messungen der Metakognition in der vorliegenden Arbeit beziehen sich erstens auf den Bereich des Lernens, also wie man den Prozess der Überwachung des Lernens als Lernstrategie erfasst, zweitens auf die Reflexivität im Bezug auf das Leben. Mit diesem Ausgangspunkt wird im Folgenden die Messung der Metakognition diskutiert.

6.2.2.1 Messung der Lernstrategien

Das Auslandsstudium im Westen ist ein System mit dem Charakter des selbstgesteuerten und selbstgestalteten Lernens. Das lässt sich durch verschiedene Komponenten kennzeichnen. Nach Boekaerts (1996), Friedrich & Mandl (1995), Weinstein, Husman & Dierking (2000) wird selbstgesteuertes Lernen charakterisiert durch:

- a. kognitive Komponenten, die neben konzeptuellem und prozeduralem Wissen auch Wissen über aufgabenspezifische Strategien umfassen;
- b. motivationale Komponenten, die der Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten dienen sowie Ergebnisbewertungen und Überzeugungen von der Wirksamkeit eigenen Lernens einschließen;
- c. metakognitive Komponenten, die neben dem Wissen über eigene Fähigkeiten und das individuelle Lernverhalten auch die Planung und Überwachung des eigenen Handelns hinsichtlich der angestrebten Lernziele beinhalten.

Die Anwendung von erfolgreichen Lernstrategien ist daher notwendig. Sie wirkt sich positiv auf die akademische Anpassung aus. Der Einsatz von effektiven Lernmethoden geht mit hoher akademischer Anpassung einher. Das Lernverhalten gehört erwartungsgemäß zu den Faktoren, die einen direkten Einfluss auf das Management von akademischen Anforderungen haben.

Der Befragung in der vorliegenden Forschung wurde die von Wild und Schiefele (1994) vorgelegte Version des „Fragebogens zur Erfassung von kognitiven Lernstrategien im Studium“ (LIST) zu Grunde gelegt.

Der von Wild und Schiefele (1994) auf der Basis zweier im englischsprachigen Raum erprobter Verfahren entwickelte LIST unterscheidet zwischen kognitiven, ressourcenbezogenen und metakognitiven Lernstrategien. Er wurde bislang an

verschiedenen deutschen Stichproben validiert (Wild 2000; Wild & Schiefele 1994; Blickle 1995, 1996; Schreiber & Leutner 1996). Boerner, Seeber, Keller & Beinborn (2005) fasst folgende Forschungsfelder bzw. Teilstichproben des LISTs wie folgt zusammen:

„Vollzeit-Studierende in Hochschulen (Blickle 1996; Schiefele et al. 2003; Wild & Schiefele 1994; Wild & Wild 1997; Helmke & Schrader 1996), Fachhochschulen (Blickle 1995; Wild 2000) und Berufsakademien (Wild 2000) sowie bei berufstätigen Teilnehmern einer überbetrieblichen Fortbildung (Schreiber & Leutner 1996). Bei Letzteren und bei Teilnehmern im Fernstudium (Konrad 2000) ist er auch mit hohen Validität bestätigt worden“ (Boerner, Seeber, Keller & Beinborn 2005).

Bis jetzt ist LIST nicht bei chinesischen bzw. asiatischen Studierenden, vor allem soweit diese sich im Auslandsstudium befinden, erprobt worden; die metakognitiven Komponenten werden in deren Bildungssystemen nicht gefördert. Metakognitivische Lernstrategien spielen bislang in der chinesischen Hochschule keine Rolle. Lernstrategien insbesondere mit einem Charakter von selbstgesteuertem Lernen haben keine Bedeutung, werden nicht gefördert und nicht wissenschaftlich erforscht. Die für den LIST-Lernstrategienfragebogen wichtigen metakognitiven Komponenten wie Planung und Überwachung des eigenen Lernverhaltens und der angestrebten Lernziele stellen somit interessante Forschungsgegenstände dar. Die Items, die sich auf die metakognitiven Komponenten beziehen, bilden die Schwerpunkte in der vorliegenden Forschungsarbeit.

Für die Untersuchung hier wird die verbesserte und schon bei berufstätigen Studierenden getestet LIST-Version von Boerner, Seeber, Keller & Beinborn (2005: 17) eingesetzt. Diesselben haben, um die interne Konsistenz der Skala zum metakognitiven Lernen (Sternberg 1998; Tuijnman & van der Kamp 1992) gegenüber den bisherigen Studien zu erhöhen, die Skalen des LIST nach einer Pilotstudie durch 20 neue Items zur Operationalisierung der Strategien in der metakognitive Lernstrategien „Ziele und Planung“, „Kontrolle“ und „Regulation“ ersetzt.

Der LIST beinhaltet 11 Skalen mit insgesamt 77 Items:

- kognitive Strategien (Organisation, Zusammenhänge, kritisches Prüfen, Wiederholen),
- ressourcenbezogene Strategien (Anstrengung, Konzentration, Zeitmanagement, Lernumgebung, Lernen mit Kollegen, Literatur)
- metakognitive Strategien (Ziele und Planung, Kontrolle, Regulation) aus.

Um die Umfrage ökonomisch zu gestalten, wurde der LIST in der vorliegenden Forschung auf 29 reduziert, die wichtigsten jeweils in den 11 Skalen und mit dem Kontext Auslandsstudium, bzw. chinesische Lerntradition relevanten Items selektiert. Ein Pre-Test mit 17 Probanden

bestätigte, dass die ausgenommenen Items die Validität des ganzen Fragebogens nicht schädigt. Diese Lernstrategien wurden hier auf einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll zu“). Zwei der LIST Items zu Studienkollegen wurden umformuliert, um sie der Situation von Auslandsstudium anzupassen.

Zu beachten ist, dass Kritisches Denken in der Wissenschaft unterschiedlich zugeordnet ist. Im LIST-Fragebogen wird die Skala „kritisches Prüfen“ unter „kognitive Lernstrategien“ untergliedert. Dabei handelt es sich aber um das Prüfen an Wissen, nicht das des kritischen Denken und daraus folgender Kontrolle und Regulation an sich, die bei dieser Untergliederung gemeint wurde (s. Kapitel 4.7).

Eingesetzte LIST-Konstrukte:

Organisation	23. Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.
Organisation	24. Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.
Organisation	25. Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Stoff besser strukturiert vorliegen zu haben.
Organisation	26. Ich stelle mir aus Texten kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.
Zusammenhänge	27. Ich versuche, neue Begriffe oder Konzepte auf mir bereits bekannte Begriffe und Konzepte zu beziehen.
Zusammenhänge	28. Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.
Kritisches Prüfen	29. Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist.
Kritisches Prüfen	30. Ich prüfe, ob die in einem Text dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.
Kritisches Prüfen	31. Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklären.
Kritisches Prüfen	32. Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.
Kritisches Prüfen	33. Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran.
Kritisches Prüfen	34. Der Stoff, den ich gerade bearbeite, dient mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.
Wiederholen	35. Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.
Wiederholen	36. Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.
Zeitmanagement	37. Beim Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan.
Zeitmanagement	38. Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest.
Anstrengung	39. Gewöhnlich dauert es lange, bis ich mich dazu entschließe, mit dem Lernen anzufangen.
Studienkollegen	40. Ich nehme mir Zeit, um mit Studienkollegen über den Stoff zu diskutieren.
Studienkollegen	41. Wenn mir etwas nicht klar ist, so frage ich einen chinesischen Studienkollegen um Rat.
Studienkollegen	42. Wenn mir etwas nicht klar ist, so frage ich einen deutschen Studienkollegen um Rat.

	Studienkollegen um Rat.
Literatur	43. Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z. B. Mitschriften, Bücher, Fachzeitschriften).
Planen	44. Ich plane mein Vorgehen beim Lernen nicht.
Planen	45. Vor dem Lernen eines Stoffgebiets überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.
Planen	46. Beim Lernen halte ich mich an ein vorher festgelegtes Vorgehen. Ich lege fest, wie ich lernen will
Regulation	47. Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen habe, verändere ich die Reihenfolge, in der ich die Teilbereiche lerne.
Regulation	48. Ich verändere meine Lernpläne, wenn ich merke, dass sie sich nicht umsetzen lassen.
Überwachen	49. Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicherzugehen, dass ich auch alles verstanden habe.
Aufmerksamkeit	50. Wenn ich lerne, bin ich leicht abzulenken.
Überwachen	51. Beim Lernen versuche ich immer festzustellen, ob ich den Stoff auch wirklich verstanden habe.

6.2.2.2 Messung der Reflexion

Zur Feststellung der Reflexion wurde ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung erstellt. Das kritische Denken als wichtiger Bestandteil wird in der Theorie von Reflexion (unter Metakognition) vorgestellt (s. Kapitel 4.7). Es ist aber auch, wie dargestellt, ein Bestandteil von interkultureller Kompetenz (s. Kapitel 4.5). In der statistischen Messung wird Kritisches Denken für beide Variable, also sowohl für Reflexion als auch Interkulturelle Kompetenz, mit selbst erstellten Items realisiert. Es wird aber berücksichtigt, dass beide Items unterschiedlich sind. Hinsichtlich des kritischen Denkens innerhalb der Ausführungen zur Interkulturellen Kompetenz ist „kritisch Denken“ und „mentale kritische Auseinandersetzung“ in den Items jeweils besonders zum Ausdruck gebracht. Im Gegensatz dazu werden bei Items zur Reflexion solche Ausdrücke vermieden, um die Items bei beiden Variablen zu differenzieren und damit die Validität zu gewährleisten. Bezüglich Reflexion sind die Items nach dem metakognitiven (Lern)konzept „Kontrolle, Planung und Regulieren“, aber im Bezug auf das Leben, nicht auf das Lernen, erstellt.

Die dabei enthaltenen Items sind in drei Skalen erstellt worden: Ziele und Planung, Kontrolle, Regulation. Sie betreffen inhaltlich jenes Problemlöseverfahren und jenen reflexiven Vorgang bzw. das Bewusstsein des Denkens, und zwar im interkulturellen Alltagsleben. Sie ermöglichen es, die von den Probanden bevorzugten Zugriffsweisen bei interkulturellen Problemstellungen zu erfassen. Dabei wird auf den reflexiven Vorgang im Leben in Deutschland Wert gelegt.

131. Vor einem interkulturellen Geschehen kann ich das Problem erkennen und gut analysieren aus der Perspektive beider Kulturen.
132. Ich habe mein Leben in Deutschland nicht besonders organisiert.
133. Ich habe mich mit meiner Identität als Ausländer(in) und chinesische(r) Student(in) auseinandergesetzt.
134. Ich vergleiche und reflektiere meine Kultur mit der deutschen Kultur.
135. Ich habe durch meine Erfahrung im Studium in Deutschland mein eigenes Land und meine eigene Kultur mehr erkannt.
136. Ich habe auch Strategien bezüglich meines Alltagslebens in Deutschland.
137. Ich überprüfe immer, ob ich im Leben in Deutschland Fortschritt gemacht habe oder nicht.
138. Ich bin mir ganz sicher, dass ich alles richtig mache beim Problemlösen.
139. Wenn ich beim Problemlösen im Alltagsleben Schwierigkeit habe, kann ich sie erkennen und mich dementsprechend umstellen.
145. In der deutschen Gesellschaft zu leben habe ich klare Ziele und Planung.

6.3 Statistische Anmerkungen

Mit Blick auf die Selbstberichte über die eigenen kognitiven Vorgänge ist eine kritische Sicht und Diskussion zur Datenqualität gefordert. Der Fokus richtet sich auf die Frage, wie die Fähigkeit beschaffen ist, die in der Lage ist, verbale Berichte über eigenes Denken abgeben zu können. Im Zentrum steht dabei das Thema des reflexiven Zugangs hinsichtlich der eigenen kognitiven Vorgänge, der als Voraussetzung für verbale Selbstberichte betrachtet wird. Kritisch diskutiert wird diesbezüglich die Tatsache, dass verbalen Berichte über die inneren geistigen Vorgänge ähnlichen Verzerrungen unterliegen wie Berichte über Erfahrungen der äußeren Umgebung (Ericsson & Simon 1980).

Stangl (2001) erörtert zu dieser Frage (im Kontext der Messung von Sozialer Kompetenz) folgendes:

"Wie in allen Human- und Sozialwissenschaften spielt das Beobachtungs-(Beobachter)Problem eine entscheidende Rolle für das Kompetenzverständnis und die Kompetenzmessung. Dabei bilden zwei Positionen die extremen Pole, zwischen denen sich reale Kompetenzcharakterisierung und Kompetenzmessung bewegt.

- Am einen Pol steht die Hoffnung, Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen definieren und messen zu können. Vorbild sind hierfür Zweige der modernen Psychologie, etwa die kognitive Psychologie oder Teilbereiche der Sozialpsychologie. Hier wird das ganze Arsenal moderner Messtheorie und Statistik zum Einsatz gebracht. Es geht, erinnert man sich an den oft diskutierten Gegensatz von Erklären und Verstehen, um eine möglichst genaue Kompetenzerklärung. Der erklärungsorientierte Denkstil des Forschens ist darauf gerichtet, kausale oder statistische Aussagen zu finden, die künftiges Handeln - etwa eines Arbeitnehmers in einem Unternehmen oder einer Organisation - vorauszusagen und damit Effektivitätseinschätzungen von personalpolitischen Entscheidungen wie von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen abzugeben ermöglichen. Methodologisch wird in

diesem Zusammenhang nach objektiven Kompetenzmessverfahren gesucht, die eine Kompetenzbeobachtung gleichsam „von außen“ gestatten. Selbsteinschätzungen spielen hier eine geringe, Fremdeinschätzungen insbesondere durch den Messenden eine entscheidende Rolle.

- Am anderen Pol steht die Überzeugung, dass eine solche Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variable prinzipiell nicht zu erreichen sei, dass die enge Verflechtung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand sowie die damit verbundene Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis ein anderes Vorgehen erzwingt (Luhmann et al. 1990: 8). Dabei geht es um ein möglichst tief lotendes Kompetenzverstehen. Verstehen ist hier stets mit Sinnanalyse (Auslegung, Interpretation, Hermeneutik) von Geist, Erfahrung und Sprache eines autonomen, selbstorganisierenden, durch Dispositionen gekennzeichneten Subjekts verbunden (Schmidt 1995: 17ff). Methodologisch wird entsprechend nach subjektiven Kompetenzeinschätzungs- und -beschreibungsv erfahren gesucht, die zwar auch kompetenzenmetrisch quantifizierend und skalierend einordnen können, aber nicht vorgeben, objektiv vom Beobachteten wie vom Beobachter Abgehobenes zu erfassen. Hier wird auf die Selbsteinschätzung von Kompetenzen, gleichsam auf eine Kompetenzbeobachtung „von innen“ großer Wert gelegt. Subjektiven Selbst- und Fremdeinschätzungen wird gleiches Gewicht zugebilligt.

Die moderne qualitative Sozialforschung stellt heute ein großes Methodenarsenal bereit, um auch mit solchen subjektiven Einschätzungen gewonnene Daten verlässlich interpretieren und perspektivisch nutzen zu können (Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, S. XIX) (Stangl 2001).

Diesbezüglich stellt Mummendey (1995, 2008) auch dar:

„Die Selbstdarstellung ist ein integraler Bestandteil der geäußerten Selbstbeurteilungen. Wer Selbstbeurteilungen in der psychologischen Diagnostik verwendet, muss auch die strukturelle Subjektivität dieser Selbstberichte hinnehmen. Einzelne Facetten der Selbstdarstellung innerhalb der Selbstbeurteilung eines Menschen abgrenzen zu wollen, scheint nur interpretativ möglich zu sein, sofern nicht objektive Lebenslaufdaten oder Verhaltensbeobachtungen einbezogen werden können“ (Mummendey 1995, 2008).

Diese Erläuterungen zur Verwendung der Selbsteinschätzung haben auch in der vorliegenden Forschung ihre Gültigkeit. Die Messungen der Variablen, von Reflexion bis Lernstrategien, von Kompetenz zu Integration, werden alle mit Hilfe der Selbsteinschätzung abgefragt.

Wie vorhin erläutert, bestehen die dabei verwendeten Fragebögen teilweise aus etablierten Fragebögen, teilweise aus selbst erstellten Items. Dies führt zu einem anderen Punkt, der eine Erklärung nötig macht; es betrifft die Faktorenanalyse für selbst erstellte Items. Eine Faktorenanalyse ist einzusetzen, um Items gemäß ihrer korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen zu klassifizieren. Damit ist die Faktorenanalyse ein Daten reduzierendes Verfahren mit dem Ziel, einem größeren Items eine ordnende Struktur zu geben. Da aber vom Konzept der Herstellung des Fragebogens her schon ein Set aus unterschiedlichen Faktoren geplant und darauf geachtet wird (z.B. werden fünf Aspekte

befragt jeweils mit zwei Items), wird diesbezüglich die Faktorenanalyse nicht für nötig gehalten.

Weiter ist zu beobachten, dass auch bei sehr eindeutigen und klaren Fragen viele Probanden die Antwort „Mitte“ wählen. Erklärungen für dieses Verhalten werden als „Antworttendenz“ (engl. response set, response bias) oder „Antwortverzerrung“ (Diekmann 2002) bezeichnet. Zutreffend für die vorliegende Arbeit ist die „Tendenz zur Mitte“ (engl. error of central tendency) (Diekmann 2002). Damit bezeichnet wird die Tendenz, dass Probanden bei mehrstufigen Skalen (z. B. Likert-Skalen) eher die mittleren Skalenpunkte auswählen. Wenn Leute sich schwer einschätzen können und darüber nicht wissen, wählen sie einfach die "neutrale" Mitte, da man da am wenigsten falsch machen kann. Dieses „Mitte“ hat daher die Bedeutung „ich weiß nicht“ und „ich bin mir nicht sicher“. Es könnte aber auch eine „Soziale Erwünschtheit“ (engl. „social-desirability“) zum Ausdruck gebracht werden (Diekmann 2002). Das bedeutet aber auch eine Verzerrung der Antworten, indem sie nicht der persönlich zutreffenden Einstellung entsprechen, sondern sozialen Normen bzw. dem, was nach Auffassung der Befragten erwünscht ist und erwartet wird. Also antwortet man so, wie man glaubt, dass man als "Guter" antworten sollte. Die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit wird meist als eine verbreitete, mehr oder minder unabsichtliche Neigung zu einer positiven Selbstdarstellung angesehen. Bei den Probanden der vorliegenden Forschungsarbeit trifft beides zu, wobei es sich nach den Interviews mit einigen Probanden ergeben hat, dass sich „Mitte“ meistens durch „ich weiß nicht“ und „ich habe früher dran nicht gedacht“ zu interpretieren lässt.

Nähere Erklärungen werden bei den konkreten Fällen im nächsten Kapitel erläutert.

Eine weitere Anmerkung betrifft die Erstellung von Indikatoren bzw. die Messung aus einer aus unterschiedlichen Items entstandenen Variable, um das Gewichtungsverhältnis zu bestimmen. In der vorliegenden Arbeit werden Indikatoren zur Integration erstellt nach dem Wiener-Modell (Pelinka 2000). Die Messung bzw. das Gewichtungsverhältnis der vorliegenden Untersuchung erfolgt nach Zweckmäßigkeitsgesichtspunkten. Die sechs Indikatoren innerhalb „Integration“ sind gleich gewichtet. Aber der sechste Indikator „Interkulturelle Kompetenz / Identitätsbildung“ wird getrennt mit unterschiedlichen Items gemessen auf die Weise, dass für ihn mit den wichtigsten Faktoren „kritisches Denken“ und „mentale Verarbeitung“ eine Doppelgewichtung und somit eine sehr adäquate Gewichtung realisiert wird.

Für die vorliegende Arbeit wurden Items aus etablierten Fragebögen von verwandten US-Forschungsfeldern verwendet und auf die chinesischen Studierenden in Deutschland übertragen. Auch wenn sich die Universität- bzw. Campus-Situation nicht ganz mit den deutschen Hochschulen vergleichen lässt, sehen sich die chinesischen Studierenden von Alter und persönlicher Entwicklung her ähnlichen Herausforderungen gegenüber wie die Kommilitonen in den USA. Es wird deshalb kein Widerspruch darin gesehen, sich an die US-Forschungsfragen anzulehnen.

7. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Daten des in Kapitel 3 vorgestellten theoretischen Modells ausgewertet. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mithilfe des Statistikprogramms SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Zu Beginn liegt der Fokus auf der Überprüfung der Hypothesen, die mit Hilfe des Modells gebildet worden sind, um den Zusammenhang von Studienerfolg und Reflexivität bzw. der Unterkategorien von beiden zu untersuchen (s. Kapitel 4. Theoretische Grundlagen). Ziel ist es, die Annahmen mit verschiedenen statistischen Methoden zu überprüfen und zu ermitteln, ob die ausgewählten Faktoren der Metakognition, also Lernstrategien und Reflexivität einen Einfluss auf den Studienerfolg ausüben und wenn ja, wie stark sich diese Korrelationen erweisen. Dies soll später in Regressionsanalysen ermittelt werden.

7.1. Zusammenfassung der einzelnen Variablen

Einbezogene Co-Variable

Die Länge des Aufenthalts im Gastland als ein wichtiger Faktor kulturbezogener Bereiche ist gut untersucht (s. Lysgaard 1955). Sie beeinflusst die Ergebnisse und wird daher als Co-Variable berechnet. Um in einzelnen Fällen dabei eine genauere Differenzierung durchführen zu können, werden die Probanden bei der Datenauswertung wie folgt in 3 Stufen eingeteilt:

Bezeichnung	Eigenschaft	Probanden
Gruppe A	≤ 2 Jahre	42
Gruppe B	3 – 6 Jahre	54
Gruppe C	≥ 7 Jahre	90
Gesamt		186

Tabelle 4. Gruppierung nach Aufenthalt der Probanden

Weiter werden Alter, Geschlecht, Fachrichtung, Ausbildungshintergrund (erworbener Abschluss in China), teilweise auch zusammengefasste Variable mit mehreren Items wie Kritische Kompetenz, Soziales Leben, Interkulturelle Kompetenz als Co-Variablen überprüft.

Zur allgemeinen Auslandsstudiumserfahrung

Folgende Items betreffen die allgemeinen Situationen des Auslandsstudiums in Deutschland. Bei Item 161 „Ich bin mit meinem Studium in Deutschland sehr zufrieden“ antworten 89 Probanden (48%) mit „einverstanden“, 32% (17%) mit „sehr einverstanden“. Doch 59 Probanden geben keine klare Antwort „Mitte/Weiß nicht“ und 6 Probanden mit eindeutigen „nicht einverstanden“. Das zeigt sich, zum größten Teil sind die Probanden mit ihrem Studium in Deutschland zufrieden.

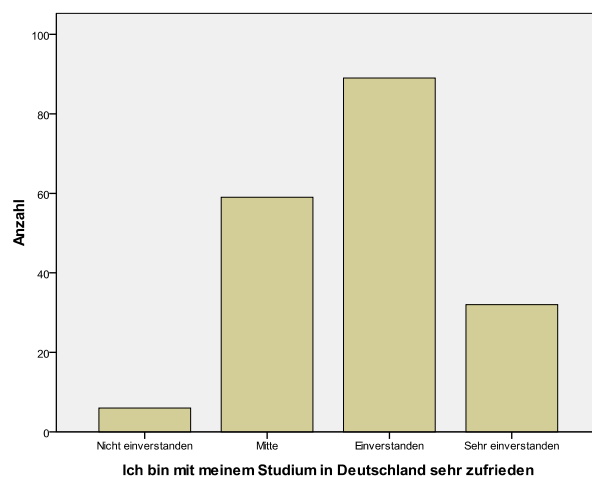


Abbildung 12. Häufigkeitsanalyse Item 161

Das Item 162 „Wenn nicht sehr zufrieden, welche der folgenden Gründe treffen zu“ befragt die möglichen Gründe der Unzufriedenheit. Es handelt es sich um Multiple-Choice-Fragen (mit maximal 2 Antworten). Die am meisten gewählten Antworten sind:

59 mal: langweiliges Sozialleben

45 mal: Schwierigkeiten mit Integration in die deutsche Gesellschaft

42 mal: Das Studium in Deutschland dauert zu lang

Das zeigt, Integration und dazugehöriges Sozialleben machen den chinesischen Studierenden die meisten Schwierigkeiten.

Diese herausgefundenen Schwierigkeiten werden weiter untersucht. Auf Item 163 „Was ist mir das Wichtigste im Studium im Ausland?“ antworten die meisten Probanden (68%, 127 Probanden) mit „persönliche Reife und Kompetenzen“, gefolgt von 44 Probanden (24%), die „das Studium“ als das Wichtigste finden. Auswahl 3 „Integration und Sozialleben“ und 4

„interkulturelle Erlebnisse und Erfahrungen“ wurden ganz wenig gewählt. In der vorliegenden Arbeit bilden genau die ersten beiden Faktoren „persönliche Reife und Kompetenzen“ sowie „das Studium“ wichtige Komponenten für den Studienerfolg. Die dritte Komponente dazu, nämlich „Integration“, wird nach dem Ergebnis von Item 162 zwar als das Schwierigste aber nicht als das Wichtigste gesehen.

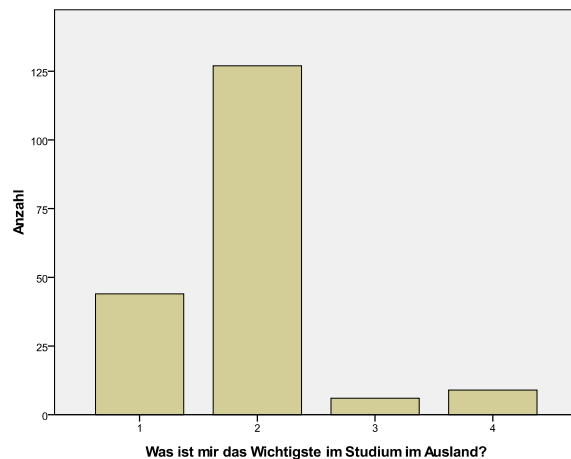


Abbildung 13. Häufigkeitsanalyse Item 163

Ähnliche Ergebnisse sieht man bei Xiong & Spencer-Oatey (2006). Sie finden durch ihre Forschung heraus, dass unter chinesischen Studierenden in UK folgende Schwierigkeiten in der Reihenfolge „social interaction“, „Academic life“, „Daily life“ bestehen. Hingegen erachten diese der Reihe nach für wichtig zuerst „Academic life“, dann „social interaction“ und schließlich auch „Daily life“ (Xiong & Spencer-Oatey 2006: 9).

Item 56 „Ich habe wichtige Erfahrungen im Studium in Deutschland gesammelt“ zeigt eine positive Tendenz seitens der chinesischen Studierenden in Deutschland.

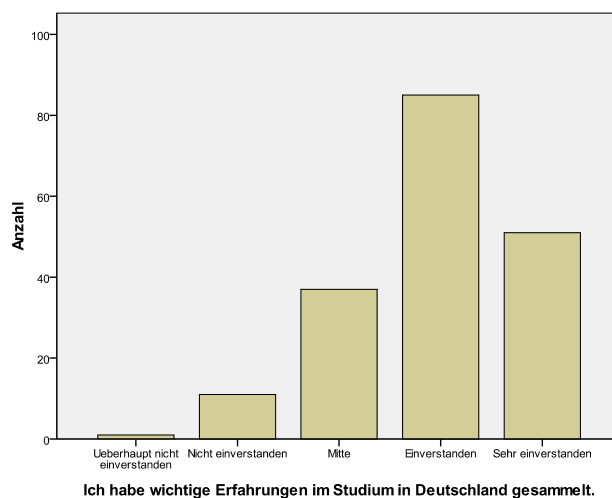


Abbildung 14. Häufigkeitsanalyse Item 56

Insgesamt zeigt sich, dass die Chinesen, die nach Deutschland zum Studieren kommen, viel Wert auf persönliche Entfaltung bzw. das Erwerben der Kompetenzen und auf den Studiumsabschluss legen. Integration wird dabei von den chinesischen Studenten zwar nicht für wichtig gehalten, macht ihnen aber trotzdem Schwierigkeiten.

Zu Studienerfolg

Noten / Leistung

Als Variable bzw. Indikator des Studienerfolges wird die Abschlussnote herangezogen. Diese wird aus den einzelnen Noten der verschiedenen Prüfungen, die während des ganzen Studiums abgelegt werden, gebildet (Item 53 „Für Absolventen: „Meine Abschlussnote ist“). Bei diesen Daten muss als problematisch angemerkt werden, dass 71 Probanden sich vor dem Abschluss befanden und keine Noten angeben konnten oder wollten, so dass nur 115 Probanden in der Endberechnung für Studienerfolg ausgewertet werden (s. Korrelationsanalyse).

Statistiken

Für Absolventen: Meine Abschlussnote ist

N	Gültig	115
	Fehlend	71

Tabelle 5: Ergebnis Item 53

In diesen 115 Probanden sieht die Notenverteilung wie folgt aus.

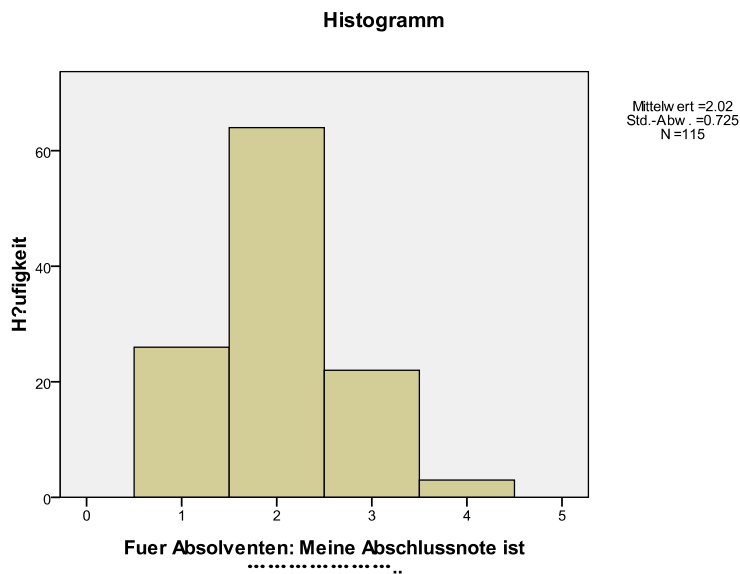


Abbildung 15. Häufigkeitsanalyse Item 53

Die Dauer des Studiums spielt gerade aus Sicht der Universitäten eine erhebliche Rolle. Studenten, die schnell studieren, verursachen weniger Kosten und führen zu einem besseren Ruf. Aus diesem Grund wird nach der Zahl der benötigten Fachsemesters im Fragebogen explizit gefragt. Aus statistischen Gründen wird dies aber nicht in der Endberechnung des Studienerfolges gezählt.

Außerdem können für Item 54 „Für Absolventen: Ich habe mit Semestern mein Studium absolviert“ keine einheitlichen Aussagen gemacht werden. Wegen unterschiedlicher Studiensysteme (Master, Diplom, Magister, Zweitstudium, Promotionsstudium, Promotionsstudium mit dem ersten Studium zusammengerechnet, usw.) liegen die Antworten gestreut von 2 bis 16. Jedoch kann man sehen, 20 Absolventen (11% der Probanden) von Diplom- und Magisterstudiengängen haben 10 Semester, und 15 Probanden (8%) 12 Semester am meisten gewählt, was grundsätzlich der Normalstudienzeit entspricht. Von den Absolventen eines Masterstudiengangs haben 23 Probanden (12%) vier bis fünf Semester gebraucht haben. Insgesamt ist zu sagen, dass die Studienzeit für die Master-Abschlüsse als lang und nicht zufriedenstellend bezeichnet wird.

Item 55 „Ich habe schon mal mein Fach oder meine Hochschule gewechselt“ zusammen betrachtet zeigt, dass 140 Probanden keinen Fach- bzw. Hochschulwechsel vorgenommen haben, was 75% der gesamten Stichprobe entspricht.

Zu Kompetenzen

Zu Kompetenzen werden zwei Aspekte gemessen: Kompetenz SCS-R und die Ergänzung (s. Kapitel 6. Messung der Kompetenz). Bei der Korrelationsanalyse werden diese beiden Variablen zusammen als Variable „Kompetenz (insgesamt)“ gerechnet.

Kompetenz SCS-R (Sence of Competence Scale – Revised. zu Chickering's Theory of College Student)

Man sieht bei Kompetenz SCS-R, dass die meistens Ergebnisse beim Alter zwischen 25 bis 33 liegen.

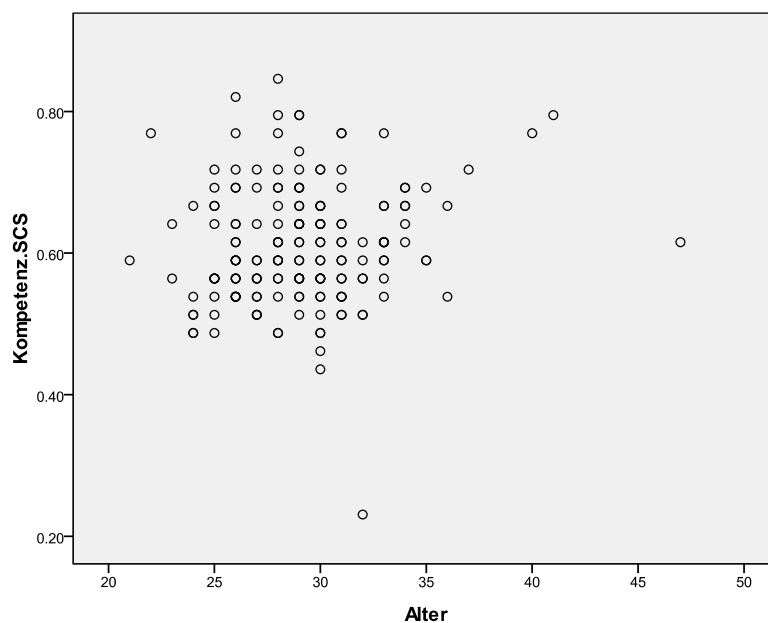


Abbildung 16. Steudiagramm Kompetenz mit Alter

Item 62. "I participate daily in physical activity" befragt die Kompetenz "Physical & Manual". 47% der Probanden (88) sind damit „einverstanden“. Die Korrelationsanalyse hinsichtlich Geschlechtes zeigt eine Korrelation von $-0,234$ (Diese Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant). Die männlichen Probanden beteiligen sich mehr an sportlichen Aktivitäten als die weiblichen.

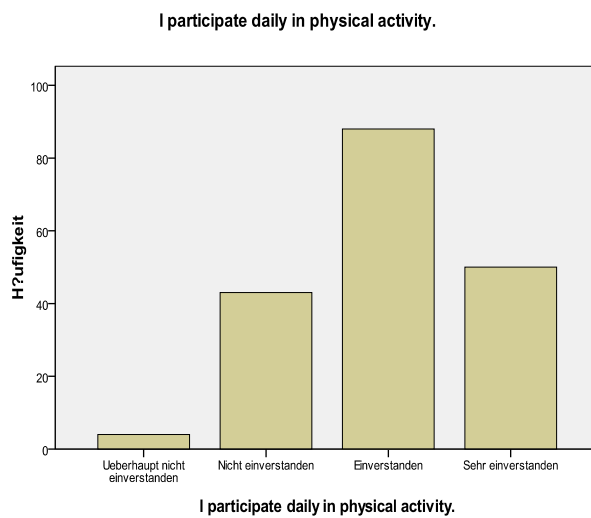


Abbildung 17. Häufigkeitsanalyse Item 62

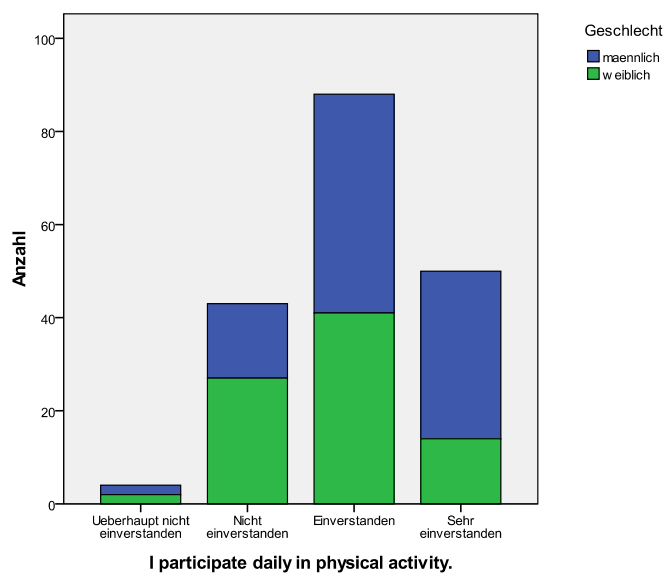


Abbildung 18. Balkendiagramm Item 62

Item 63. „I make friends easily“ befragt die „Interpersonal“ Kompetenz. Die größte Gruppe ist mit 62% bei der Auswahl „Einverstanden“.

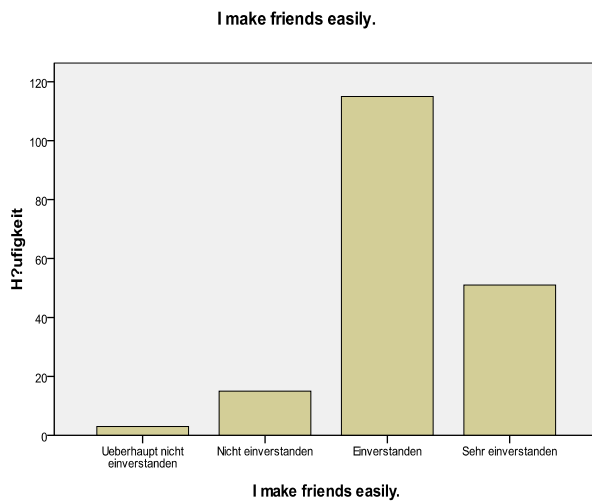


Abbildung 19. Häufigkeitsanalyse Item 63

Die Offenheit gegenüber Menschen und eine positive Einstellung bezüglich der menschlichen Kommunikation begründen diese Relation. Die Boxplot unten zeigt nun diese Relation.

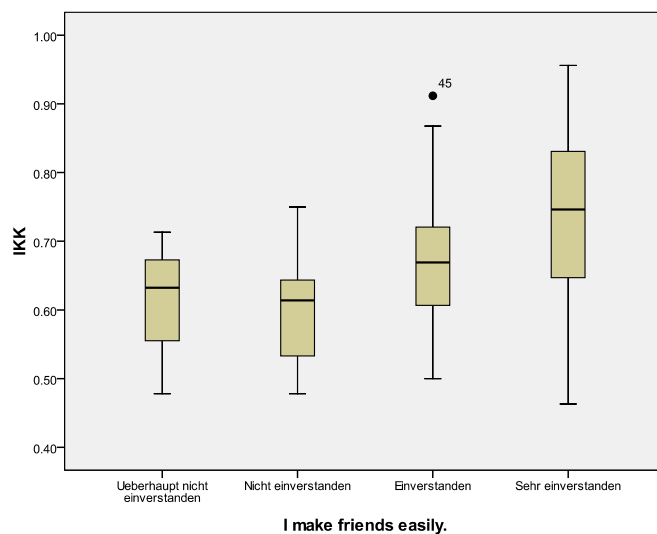


Abbildung 20. Boxplot Item 63

Item 70. "I can identify a problem and explain it in a way others understand" befragt die Kompetenz "Intellectual" auf der kognitiven Ebene. 127 Probanden (68%, „einverstanden“) und 43 Probanden (23%, „sehr einverstanden“) geben an, sie können ein Problem identifizieren, analysieren und in einer vereinfachter Version anderen wiedergeben und erklären.

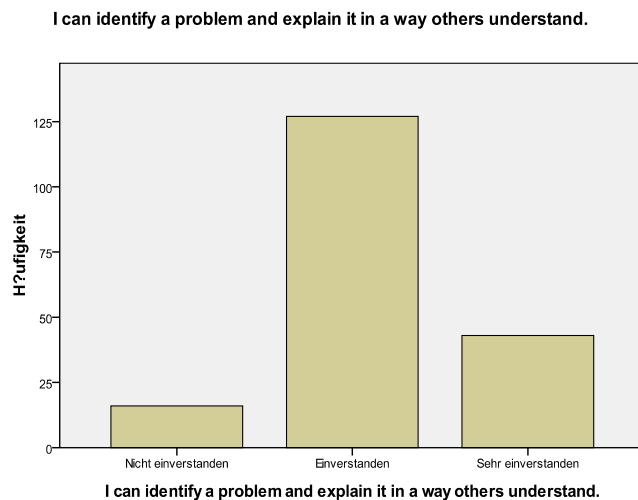


Abbildung 21. Häufigkeitsanalyse Item 70

Überprüft werden mit Item 70 die kognitiven Lernstrategien. Das Ergebnis bestätigt die logische Annahme, dass die Probanden, die bei Item 70 den höheren Level angeben, auch über eine höhere Einschätzung hinsichtlich ihrer kognitiven Lernstrategien verfügen.

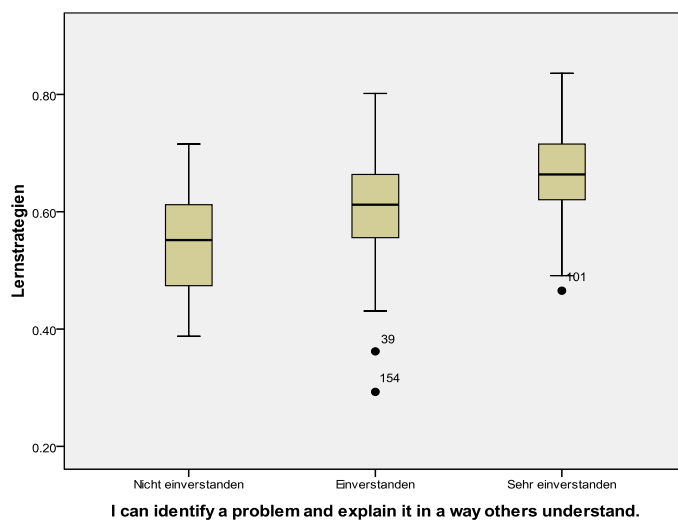


Abbildung 22. Boxplot Item 70

Problemlösen

Item 57. „Durch mein Studium fällt es mir leichter, in der Praxis neuartige Problemlösungen zu entwickeln“ zeigt durchgängig eine sehr positive Tendenz. 101 Probanden (53%) sind

damit „einverstanden“ und 52 Probanden (28%) „sehr einverstanden“. Die Umsetzung des im Studium erworbenen Wissens in die Praxis wird somit zufriedenstellend und positiv gesehen.



Abbildung 23. Häufigkeitsanalyse Item 57

Item 60 „Durch das Studium in Deutschland habe ich das selbständige Denken gelernt und kann ein Problem selbständig lösen“ zeigt eine ähnliche Zufriedenheit. 92 Probanden (50%) sind damit „Sehr einverstanden“ und 53 Probanden (29%) damit „Einverstanden“.

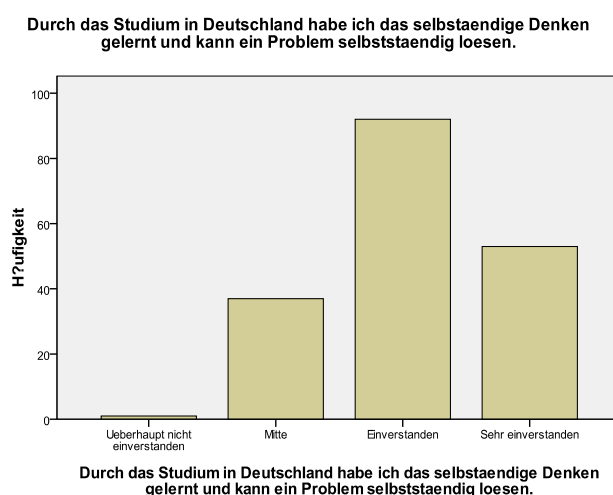


Abbildung 24. Häufigkeitsanalyse Item 60

Dieses nach Chickerings (1969) Vektor 3 „Becoming Autonomous“ erstelle Item hat für chinesische Studierende insofern eine besondere Bedeutung, da getestet wird, ob sie nicht

nur im Leben, sondern auch aufgrund der Prägung durch das traditionellen Lernsystem im Studium selbständig geworden sind.

Insgesamt wird die Schlussfolgerung gezogen, dass die Probanden finden, ihre Problemlösungsfähigkeiten durch das Studium in Deutschland entwickelt zu haben, und damit zufrieden sind.

Zur Akademischen Aneignung

Akademische Adaption

In diesem Abschnitt werden 10 Items als erste Einheit zur Messung der Akademischen Adaption zusammengefasst. Dabei werden 3 Aspekte berücksichtigt:

- „Unterschiede in Lerntradition bestehen und sie beeinflussen mein Studium in Deutschland“;
- „Adaption und Anpassung zu Lernmethode und –strategien werden (metakognitiv) bewusst eingesetzt“;
- „Detaillierte Befragung in Zitierweise / Plagiat, Äußern im Seminar“

Zu Item 75 „Das Studium in China und meine Lerntradition beeinflussen mein Studium in Deutschland“ und Item 76 „Es gibt große Unterschiede zwischen dem Studium in Deutschland und in China“ werden folgende Antworten gegeben:

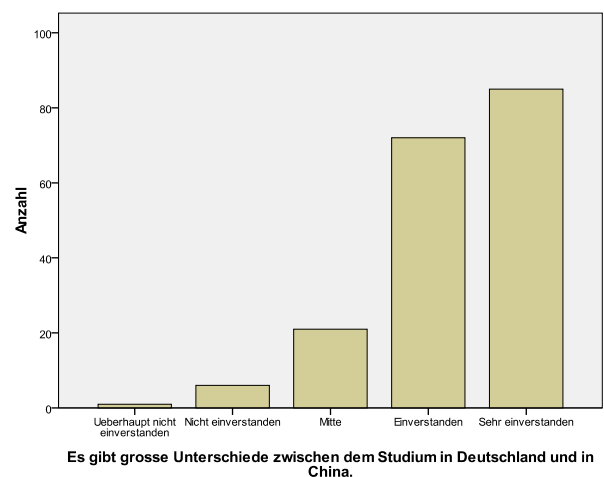
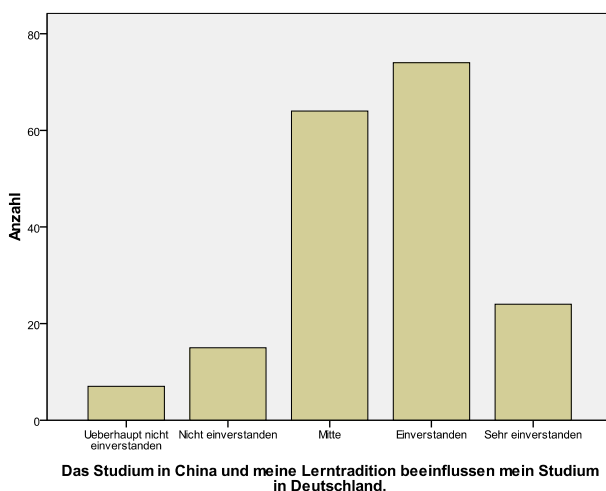


Abbildung 25. Häufigkeitsanalyse Item 75

Abbildung 26. Häufigkeitsanalyse Item 76

Die Meinungen sind eindeutig. Die Unterschiede in den Lernsystem in China und Deutschland bestehen und sie beeinflussen das Studium in Deutschland. Trotzdem zeigen die Befragten ihre Selbstsicherheit mit großer Adaptionfähigkeit, wie die Antworten bei Item 85. „Die Lehrmethode und die akademischen Anforderungen sind mir sehr ungewohnt“ (negativ gepolt) zeigen.

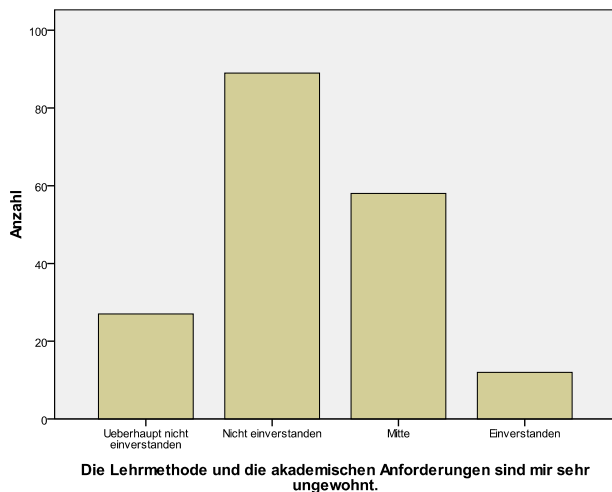


Abbildung 27. Häufigkeitsanalyse Item 85

62% der Befragten sind mit dieser Aussage nicht oder überhaupt nicht einverstanden. 37% haben mit „Mitte/Weiß nicht“ und „Einverstanden“ geantwortet. Es gibt keine Angabe bei „Sehr einverstanden“. Ähnliche Antworten sieht man bei Item 77. „Ich kann mich nicht in das deutsche akademische Umfeld eingewöhnen“. 38% kreuzen mit „Mitte/Weiß nicht“ und „Einverstanden“, während 63% mit dieser Aussage nicht oder überhaupt nicht einverstanden sind.

Deutlichen Antwortentendenzen hinsichtlich des Einsatzes von Lernstrategien zeigen folgende zwei, in der Form ähnliche Diagramme bei Item 80. „Um mich im Studium in Deutschland behaupten zu können, habe ich meine Lernmethode und -strategie angepasst“ und Item 82. „Für das Studium in Deutschland habe ich mit Absicht besondere Lernstrategien verwendet“ (s. weiter zu Ergebnissen der Lernstrategien).

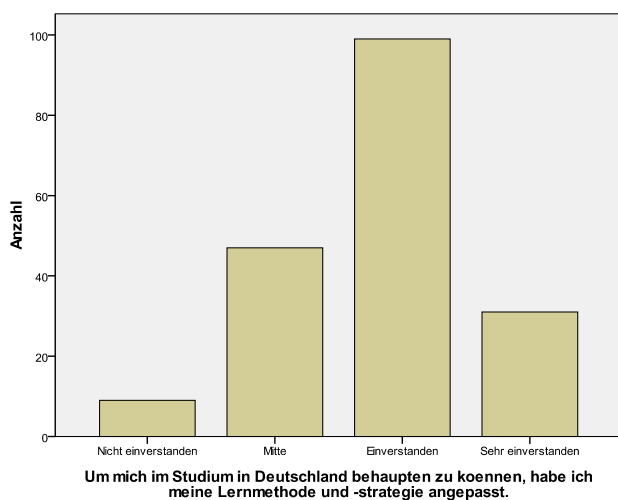


Abbildung 28. Häufigkeitsanalyse Item 80

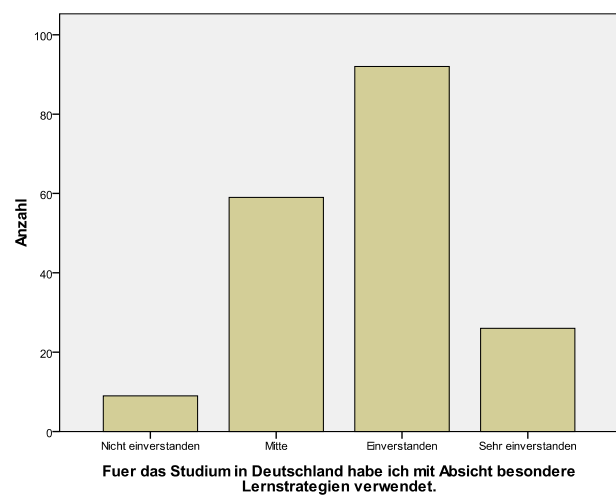


Abbildung 29. Häufigkeitsanalyse Item 82

Dass Asiaten wenig an Diskussionen teilnehmen, ist ein breites Phänomen. Es ist zu fragen, ob es sich um ein sprachliches, kulturelles, durch die Lerntradition bedingtes oder um ein kognitives Problem handelt. Das Ergebnis bei Item 81. „Ich finde, das Äußern im Seminar ist eine positive Sache“ zeigt zumindest, dass dieses Thema für die Befragten eine positive Sache bedeutet, für die sie Sympathie empfinden.

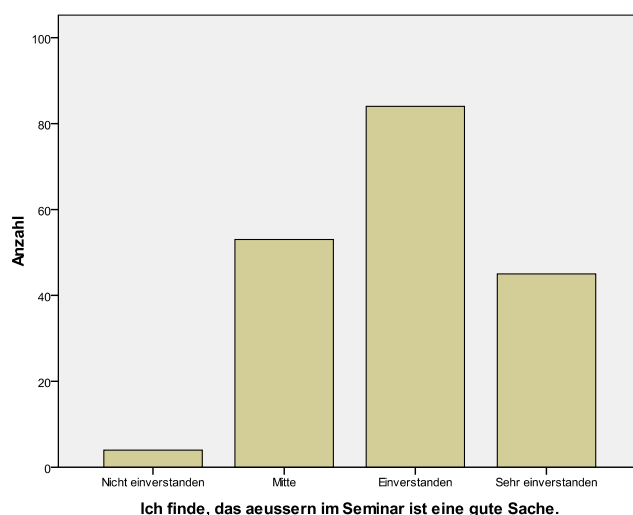


Abbildung 30. Häufigkeitsanalyse Item 81

Bei Item 84 „Die Gründe, warum ich mich nie im Seminar äußere“ (Multiple Choice) wurden folgende Antworten gewählt:

96 Mal „Ich bin nicht vertraut mit dem Unterrichtsstoff“ (kognitiv)

75 Mal „Ich habe sprachliches Problem, mich wissenschaftlich auszudrücken“ (sprachlich)

66 Mal „Ich bin es nicht gewohnt, mich im Seminar zu melden und zu äußern“ (Lerntradition bzw. -kultur)

Nur 23 Mal „Es bedeutet mir einen Gesichtsverlust wenn ich mich falsch geäußert habe“ (kulturell)

Das zeigt eindeutig, dass das Lernen an sich als Grund ausschlaggebend zu sehen ist und weniger der kulturelle Hintergrund. Dem widersprechen aber viele anderer Forscher, beispielsweise Liu (2000). In seiner Studie zur Untersuchung von mündlicher Teilnahme im Seminar bei 20 Probanden mit 110 möglichen Faktoren, welche in fünf Kategorien eingestuft sind: „cognitive“, „pedagogical“, „affective“, „socio-cultural“ und „linguistic“, kommt er zu dem Ergebnis: „sociocultural und affective factors“ sind die bedeutendsten Einflussfaktoren im Blick auf die negative Teilnahme asiatischer Studierender bei Diskussionen. Als Begründung führt Liu (2000) die kulturellen Hintergründe an wie „losing face – saving face“, was dann im Prinzip bedeutet Konfliktvermeidung in der Öffentlichkeit bzw. Respekt vor Lehrenden auf Grund der Einflüsse etwa des Konfuzianismus und des Taoismus. Weiter heißt es dort:

„this finding belies the assumption that students’ linguistic abilities usually determine their inactive oral participation modes. It also challenges the assumption that Asian students’ reticence means that the students are passive or less able as these students are too often regarded and treated as ESL learners“ (Liu 2000).

Anhand der gerade dargestellten Ergebnisse wird hingegen in der vorliegenden Arbeit als Hauptgrund für die Zurückhaltung bei Diskussionen das fehlende Wissen über den Unterrichtsstoff, also eine Unsicherheit im kognitiven Lernprozess gesehen und weniger der sozio-kulturelle Kontext, wie Liu (2000) in seiner Studie von feststellt.

Item 78. „Ich lege besonderen Wert auf korrekte Zitierweise oder kümmere mich um Plagiate“ zeigt eine positive Haltung und Einstellung zum Problem des Plagiatierens bei akademischen Arbeiten. Diese bedeutet eine Umstellung für chinesische Studierenden, die sich in China wenig mit dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten auseinandersetzen.

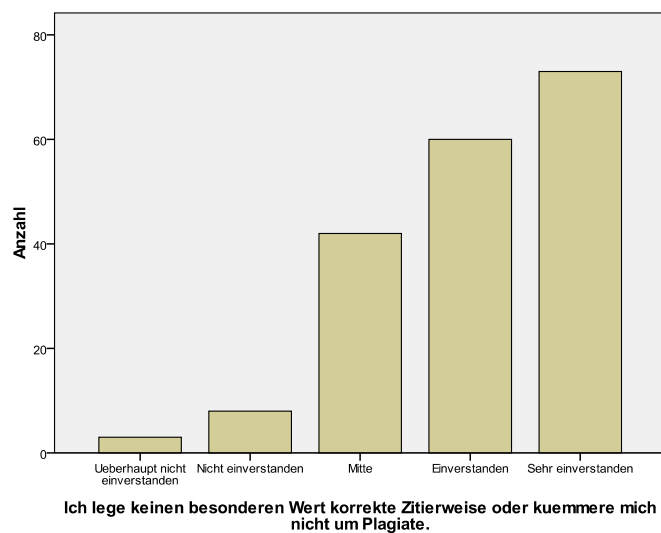


Abbildung 31. Häufigkeitsanalyse Item 78

Mit diesen Fragen wird die Variable Ausbildungshintergrund überprüft.

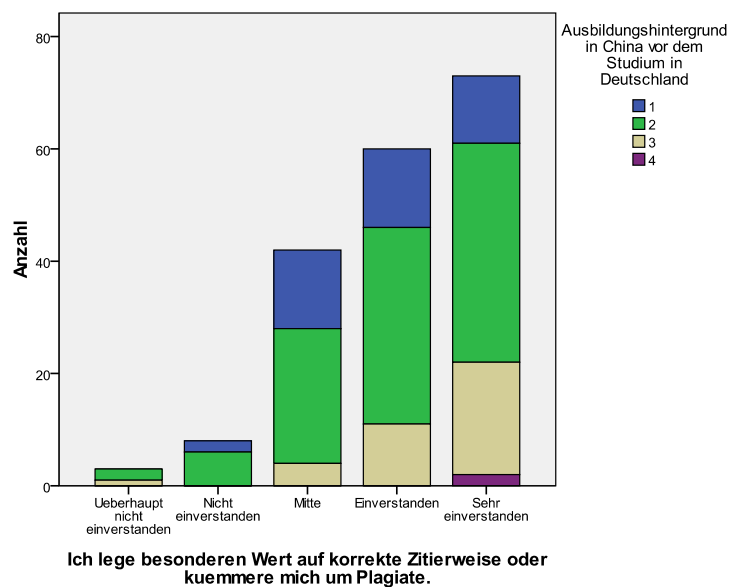


Abbildung 32. Balkendiagramm Item 78

Aus dieser Graphik ist es zu sehen, dass die Proportion der Antworten, die jeweils „Einverstanden“ und „Nicht einverstanden“ wählen, ähnlich ist: Genauso viele von Gruppe 1 (Abitur-Abschluss in China, $n=42$) und Gruppe 2 (Bachelor-Abschluss in China, $n=105$) wählen „einverstanden“ und „nicht einverstanden“. Eindeutig mehr aus der Gruppe 3 (Master-Abschluss in China, $n=35$), also mit den Probanden, die länger im chinesischen Lernsystem verweilen, wählen „sehr einverstanden“. D.h., je länger man studiert und sich

mit der Wissenschaft auseinandersetzt, desto mehr Aufmerksamkeit und Bewusstsein schenkt man den akademischen Anforderungen.

Eine weitere Überprüfung erfolgt mit der Variablen „Aufenthalt in Deutschland“. Der Annahme, je länger die Probanden in Deutschland schon leben, desto mehr Aufmerksamkeit schenken sie Plagiaten im Studium, wird nun widersprochen. Prozentual gesehen gibt es bei Gruppe A (Aufenthalt weniger als 2 Jahren) die meisten Probanden, die mit „einverstanden“ und „sehr einverstanden“ geantwortet haben. Gefolgt von Gruppe B (Aufenthalt 3 bis 6 Jahre).

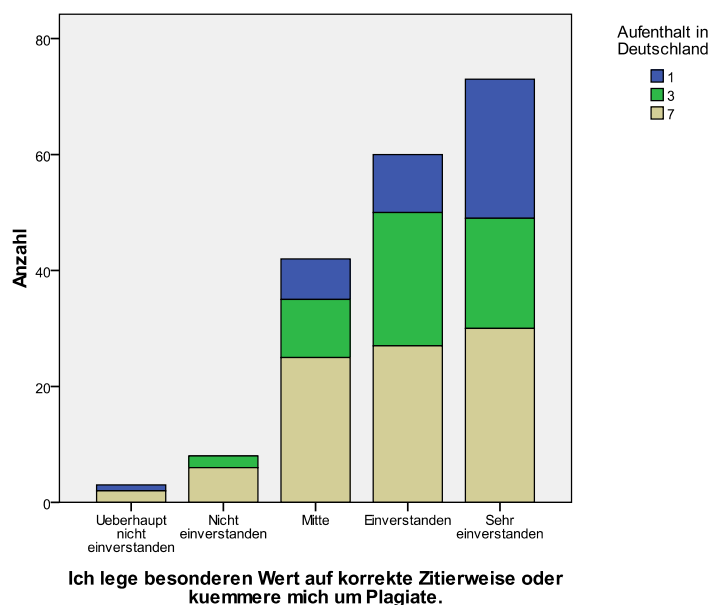


Abbildung 33. Balkendiagramm Item 78

Der Grund liegt wohl darin, dass die Probanden mit kürzerem Aufenthalt die jüngeren sind. Daher wird die Relation mit Variable „Alter“ überprüft. Man sieht in der Graphik, bei Altersgruppe 1 (21 Jahre bis 26 Jahre) gibt es (prozentual) die meisten Probanden, die damit „sehr einverstanden“ sind. Altersgruppe 2 (27 Jahre bis 31 Jahre) und Altersgruppe 3 (mehr und gleich als 32 Jahre) sind in der prozentualen Verteilung ziemlich ähnlich.

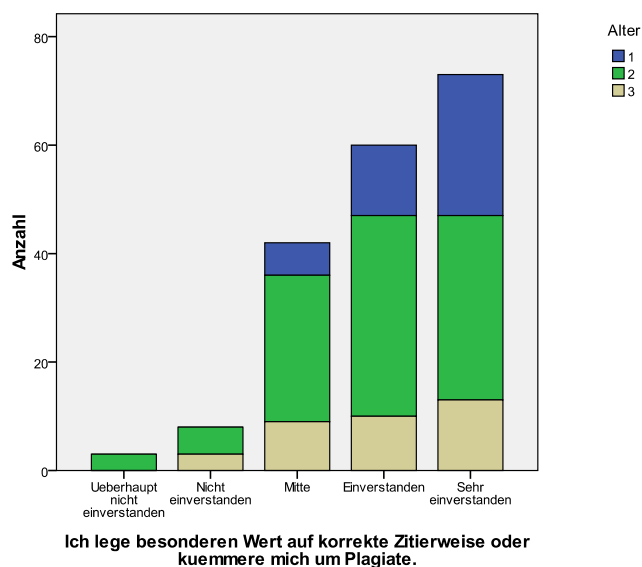


Abbildung 34. Balkendiagramm Item 78

Auch Xiong & Spencer-Oatey (2006) untersuchen die von chinesischen Studierenden am wichtigsten erachteten Tätigkeiten, sowohl im akademischen als auch im Sozialleben. Die unten stehende Liste enthält davon die Top neun.

Rank	Items	% of Respondents rating it as of 'great importance'
1	Writing up papers that can earn you good grades	91.9
2	Expressing clearly your ideas in class	84.8
3	Understanding lectures	83.7
4	Taking notes of key points of lectures	79.8
5	Reading and understanding materials recommended by your tutors	78.4
6	Getting used to being grouped with students of different nationalities	77.4
7	Obtaining the books and journals you want in the university library	77.2
8	Participating in the discussions in class	76.8
9	Getting used to the teaching methods	76.6

Tabelle 6: "Great Importance" (Xiong & Spencer-Oatey 2006)

Alle aus den angebotenen Fragestellungen genannten Prioritäten sind unter den Top neun und liegen im Bereich der akademischen Adaption. Hausarbeit zu schreiben wird als das Wichtigste angesehen. Sich Ausdrücken im Seminar mit Hilfe des Fachwissens, ferner in der Vorlesung alles verstehen und sich Notizen machen können, werden ebenso als wichtig angesehen. Dies zeigt, dass das Studium an sich von ausländischen Studierenden als das Wichtigste empfunden wird.

Academic SACQ (Student Adaption to College Questionnaire)

Item 96. "Does not work as hard as he or she should" befragt „Academic Application“.

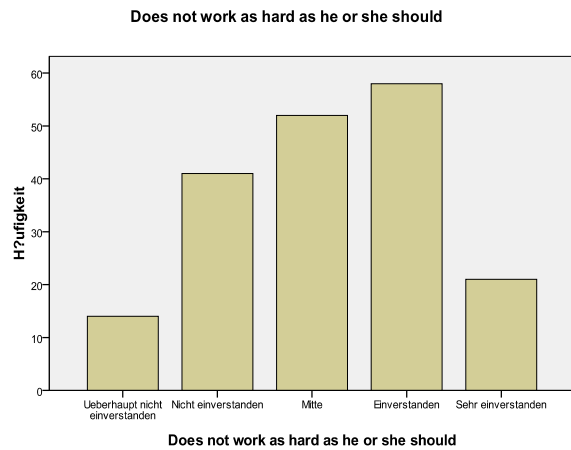


Abbildung 35. Häufigkeitsanalyse Item 96

Item 99. „Enjoys writing papers for courses“ befragt die „Academic Performance“ im Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten. Eindeutig die Mehrheit ist damit „Nicht einverstanden“, gefolgt von „Mitte/Weiß nicht“. Obgleich nun gerade die selbstständige wissenschaftliche Arbeit ein wesentliches Leistungskriterien an den deutschen Hochschulen bzw. im westlichen Bildungssystem darstellt, haben die meisten Probanden demnach wenig Spaß und Motivation daran, wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen (näheres dazu s. Kapitel 3).

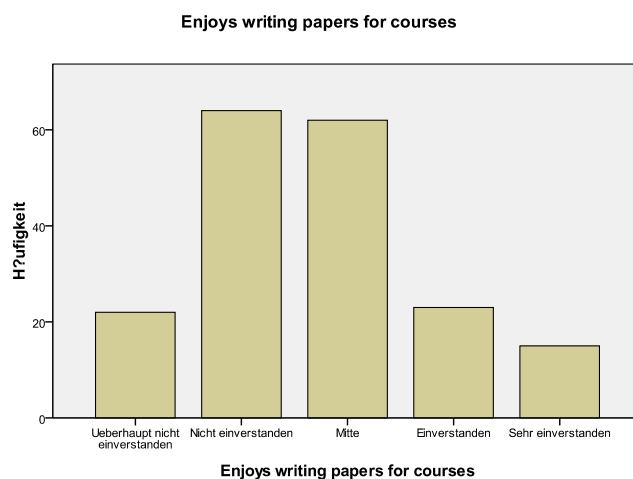


Abbildung 36. Häufigkeitsanalyse Item 99

Academic Commitment

Der Fragebogen „Academic Commitment“ (Grässmann, Schultheiss & Brunstein, 1998) befragt den Aspekt des Pflichtgefühls für das Studium.

Beim Item 87. „Ich tat für mein Studium nicht mehr, als unbedingt erforderlich war“ wählen 66 Probanden (36%) „Mitte/Weiß nicht“, während fast die jeweils gleiche Anzahl, 57 Probanden (31%) und 51 Probanden (27%), „Einverstanden“ und „Nicht einverstanden“ wählen.

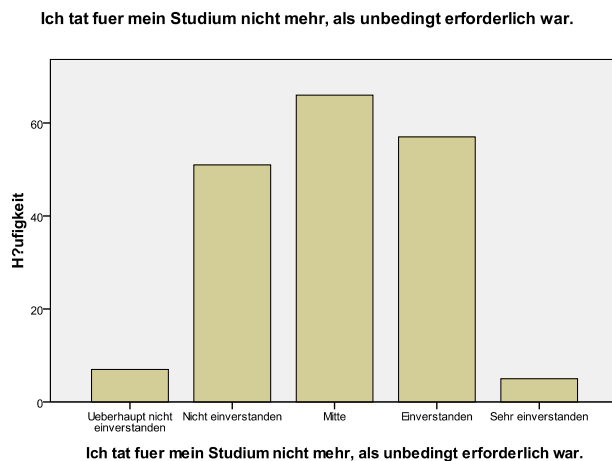


Abbildung 37. Häufigkeitsanalyse Item 87

Beim Item 89. „Ich dachte manchmal daran, mein Studium abzubrechen“ zeigen sich die Probanden entschlossen ihrem Studium gegenüber. Es gibt aber 15% (13%+2%) Probanden, die ausdrücklich angeben, dass sie an Studiumsabbruch gedacht haben.



Abbildung 38. Häufigkeitsanalyse Item 89

Beim Item 90. „Manchmal dachte ich, mein Studium hat mit mir selbst wenig zu tun“ gibt es trotz der Verneinung durch die Mehrheit 31 Probanden (17%), die sich damit identifizierten.

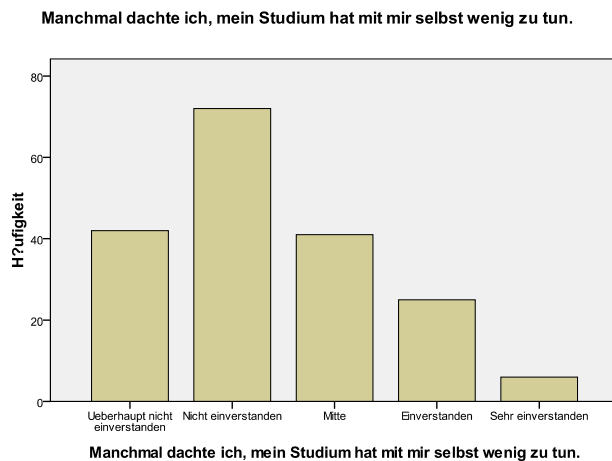


Abbildung 39. Häufigkeitsanalyse Item 90

Das Ergebnis vom Item 92. „Wenn es um Studienleistungen ging, lautete mein Motto: ‚Hauptsache ich komme durch‘“ zeigt, dass die meisten Probanden hohe Anforderungen an sich stellen. Nur 13% und 4% der Probanden wählen die Skalen „Einverstanden“ und „Sehr einverstanden“.

Dennis & Phinney & Chuateco (2005) erörtern in ihrer Forschung, dass die “first-generation college students may be less equipped for college due to poor academic preparation from high school and lower critical thinking scores prior to college” (Dennis & Phinney & Chuateco 2005).

Diese Vermutung wird durch das oben dargestellte Ergebnis bestätigt, wonach sich die chinesischen Probanden, was manche akademischen Aktivitäten an deutschen Universitäten betrifft, unsicher fühlen und darauf nicht sehr vorbereitet sind. Jedoch zeigen sie positive Adaptionenfähigkeit.

Zur Interkulturellen Kompetenz

Bezüglich der Neugier an der deutschen Kultur sieht die Verteilung zwar insgesamt positiv aus, trotzdem haben 30% (56 Probanden) „Mitte/Weiß nicht“ angekreuzt, „Sehr einverstanden“ nur 17% (32 Probanden).

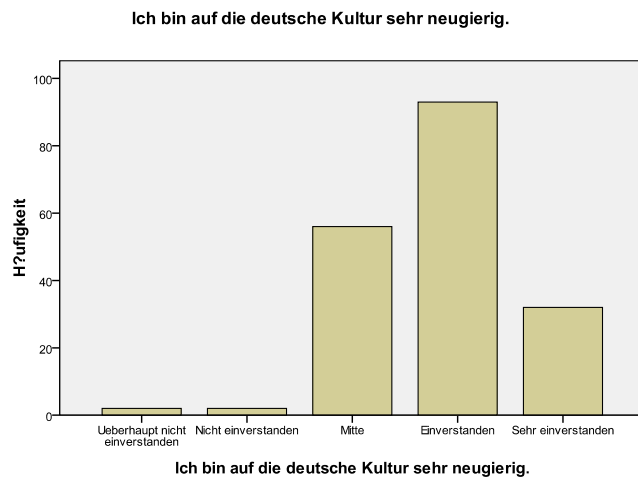


Abbildung 40. Häufigkeitsanalyse Item 1

Nach der Bereitschaft und Einstellung, sich im Studium und im Leben integrieren zu wollen, fragt Item 130. „Ich habe versucht, mich vor meinem Aufenthalt mit der deutschen Kultur vertraut zu machen“. Dabei haben mit 38% (71 Probanden) die meisten „Mitte/Weiß nicht“ gewählt, gefolgt von 35% (65 Probanden) mit der Antwort „Einverstanden“. Also haben sich eher wenige Probanden ausführlich damit beschäftigt.

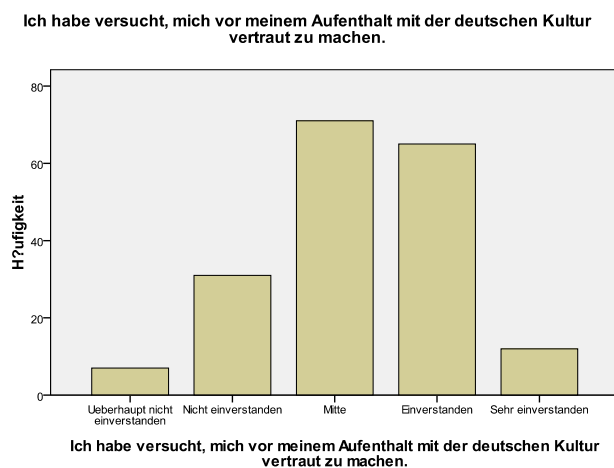


Abbildung 41. Häufigkeitsanalyse Item 130

Mit Item 131. „Vor einem interkulturellen Geschehen kann ich die Problemlösung, wie sie beide Kulturen bieten, analysieren“ lässt sich zeigen, dass es eher wichtiger zu sein scheint, überhaupt von der Auseinandersetzung mit kulturellen Fragen zu wissen. Wie schon vorher erwähnt, wählen die Probanden „Mitte/Weiß nicht“ bei Items, deren Aussage sie zwar für richtig halten, mit denen sie sich aber früher nie damit auseinandergesetzt haben. Wird

daher nun die Verteilung bei „Mitte/Weiß nicht“ und „Sehr einverstanden“ plus „Einverstanden“ zusammengerechnet, zeigt sich eine klare Differenz unter den einzelnen Fachrichtungen. Probanden mit Fach 1. Andere Geisteswissenschaften, 2. Sprach- und Literaturwissenschaft, 3. Sozialwissenschaft, 8. Jura, haben jeweils am meisten „Sehr einverstanden“ und „Einverstanden“ gewählt.

**Vor einem interkulturellen Geschehen kann ich die Problemlösung,
wie sie beide Kulturen bieten, analysieren.^a**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Mitte/Weiß nicht	1	14.3	14.3	14.3
Einverstanden	4	57.1	57.1	71.4
Sehr einverstanden	2	28.6	28.6	100.0
Gesamt	7	100.0	100.0	

a. Fachrichtung = 1

Tabelle 7. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 1. Andere Geisteswissenschaften

**Vor einem interkulturellen Geschehen kann ich die Problemlösung,
wie sie beide Kulturen bieten, analysieren.^a**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nicht einverstanden	1	5.6	5.6	5.6
Mitte/Weiß nicht	1	5.6	5.6	11.1
Einverstanden	5	27.8	27.8	38.9
Sehr einverstanden	11	61.1	61.1	100.0
Gesamt	18	100.0	100.0	

a. Fachrichtung = 2

Tabelle 8. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 2. Sprach- und Literaturwissenschaft

**Vor einem interkulturellen Geschehen kann ich die Problemlösung,
wie sie beide Kulturen bieten, analysieren.^a**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Einverstanden	3	75.0	75.0	75.0
Sehr einverstanden	1	25.0	25.0	100.0
Gesamt	4	100.0	100.0	

a. Fachrichtung = 3

Tabelle 9. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 3. Sozialwissenschaft

**Vor einem interkulturellen Geschehen kann ich die Problemlösung, wie
sie beide Kulturen bieten, analysieren.^a**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Mitte/Weiß nicht	3	23.1	23.1	23.1
Einverstanden	8	61.5	61.5	84.6
Sehr einverstanden	2	15.4	15.4	100.0
Gesamt	13	100.0	100.0	

Tabelle 10. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung 8. Jura

Auffallend sind die Antworten derer aus den Fachrichtungen 6. andere Naturwissenschaft, 14. Informatik und 15. Elektrotechnik. Bei diesen drei Gruppen haben zu 40% der Probanden „Mitte/Weiß nicht“ gewählt haben, einige auch „Nicht einverstanden“.

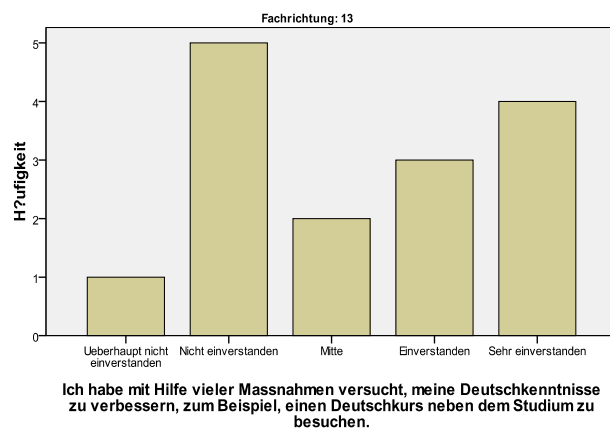
Ähnliche Ergebnisse zeigen auch die Antworten bei Item 132. „Ich bin NICHT in der Lage, mich in einer neuen Kultur mit einem neuen Wertesystem zu Recht zu finden“ (negativ gepolt). Dabei haben auch die gleichen Probanden von Fachrichtungen 14. Informatik und 15. Elektrotechnik am meisten genau „Mitte/Weiß nicht“ angekreuzt.

Das zeigt eine gewisse Unsicherheit, mit kulturellen Belangen umzugehen, die sich wie folgt erklären lässt:

In Fachrichtungen wie den technischen Fächern wird viel mit bestehenden Formeln gearbeitet. Fachspezifisch wird dabei nicht besonders auf kulturelle Anforderungen geachtet.

Außerdem wird angenommen, in Anlehnung an verschiedenen Aussagen, dass in den technischen Fächern kaum Sprachanforderungen an die chinesischen Studierenden gestellt werden. Das führt dazu, dass diese Studierenden wenig Motivation haben, ihre Sprache zu verbessern, was das Interesse für das kulturelle Geschehen nicht gerade weckt. Item 104. „Ich habe mit Hilfe vieler Maßnahmen versucht, meine Deutschkenntnisse zu verbessern, zum Beispiel, einen Deutschkurs neben dem Studium zu besuchen“ bestätigt nun diese Annahme. Die Studierenden der Fachrichtungen 13. Maschinenwesen, 14. Informatik und 15. Elektrotechnik lassen erkennen, dass sie sich offensichtlich am wenigsten Mühe machen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern.

Ich habe mit Hilfe vieler Massnahmen versucht, meine Deutschkenntnisse zu verbessern, zum Beispiel, einen Deutschkurs neben dem Studium zu besuchen.



Ich habe mit Hilfe vieler Massnahmen versucht, meine Deutschkenntnisse zu verbessern, zum Beispiel, einen Deutschkurs neben dem Studium zu besuchen.

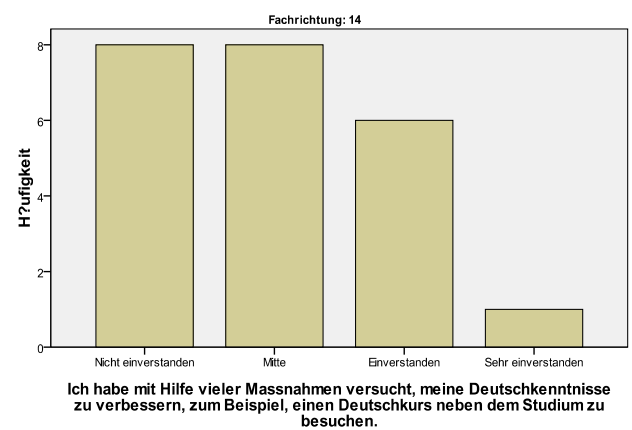


Abbildung 42. Häufigkeitsanalyse Item 104 mit Fachrichtung 13. Maschinenwesen

Abbildung 43. Häufigkeitsanalyse Item 104 mit Fachrichtung 14. Informatik

Ich habe mit Hilfe vieler Massnahmen versucht, meine Deutschkenntnisse zu verbessern, zum Beispiel, einen Deutschkurs neben dem Studium zu besuchen.

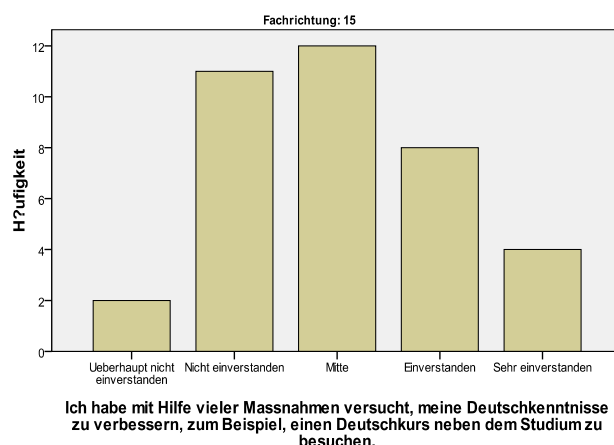


Abbildung 44. Häufigkeitsanalyse Item 104 mit Fachrichtung 15. Elektrotechnik

Zum Aspekt der interkulturellen Sensibilität wird nun folgende Analyse gemacht. Item 3 „Enjoy interacting with people from different cultures“ testet „Interaction Engagement“. Dabei liegen die meisten Antworten bei „Einverstanden“, gefolgt von „Mitte/Weiß nicht“ und „Sehr einverstanden“. Es wird kein großer Unterschied festgestellt mit Blick auf die Variable „Geschlecht“. Hinsichtlich Variable „Fachrichtung“ lassen sich ähnliche Tendenzen aufgewiesen wie bei den oben aufgeführten Ergebnissen zum Interesse Sprache zu lernen bzw. die Kultur kennenzulernen.

Item 18. „I think my culture is better than other cultures“ (negativ gepolt) testet „Respect for Cultural Differences“. Dieses Item sieht man bei vielen Fragebögen vor dem Hintergrund der ethnozentrischen Einstellung. Das Ergebnis ist neben „nicht einverstanden“, stark auf „Mitte/Weiß nicht“ zentriert. Darin kommt vermutlich eine Unsicherheit zum Ausdruck, dass sich die Probanden wenig damit auseinandergesetzt haben.

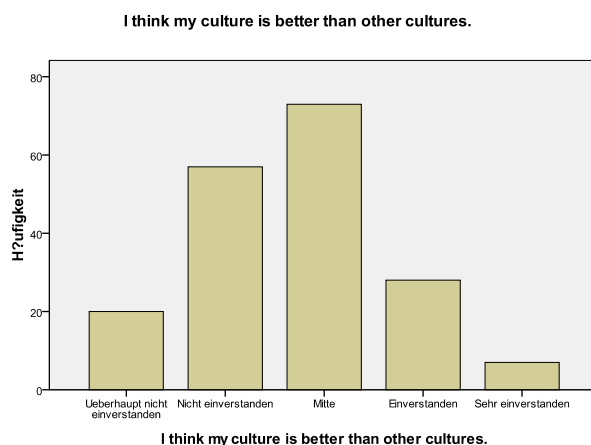


Abbildung 45. Häufigkeitsanalyse Item 18

19% der Probanden finden die chinesische Kultur besser als andere. 40% wählen die „Mitte/Weiß nicht“. 41% haben eindeutig keine ethnozentrische Einstellung („nicht einverstanden“). Im Blick auf Geschlecht und Aufenthalt in Deutschland als Co-Variablen werden kein großer Unterschied bzw. Relationen gefunden.

Weiter werden die Probanden unter der Co-Variablen Alter genauer betrachtet. Diejenigen, die „Mitte“ ankreuzen, sind meistens ab 31 Jahre alt. Je jünger die Probanden sind, desto mehr wird „Überhaupt nicht einverstanden“ oder „Nicht einverstanden“ gewählt.

Unter der Variablen „Sozialer Kontakt“, Item 111. „In meinem Freundeskreis sind meistens: a. Chinesen, b. Deutschen, c. andere Ausländer“, ist eindeutig zu sehen, dass alle 35 Probanden (29%), die sich bei dieser ethnozentrischen Aussage mit „Einverstanden“ und

„Sehr einverstanden“ identifizieren, alle auch der Gruppe zugehören, die „Soziale Kontakt meistens mit Chinesen“ angekreuzt haben. Die Probanden, die ihre sozialen Kontakte meistens mit Deutschen oder anderen Ausländern pflegen, haben nie die Antworten „Einverstanden“ und „Sehr einverstanden“ gewählt.

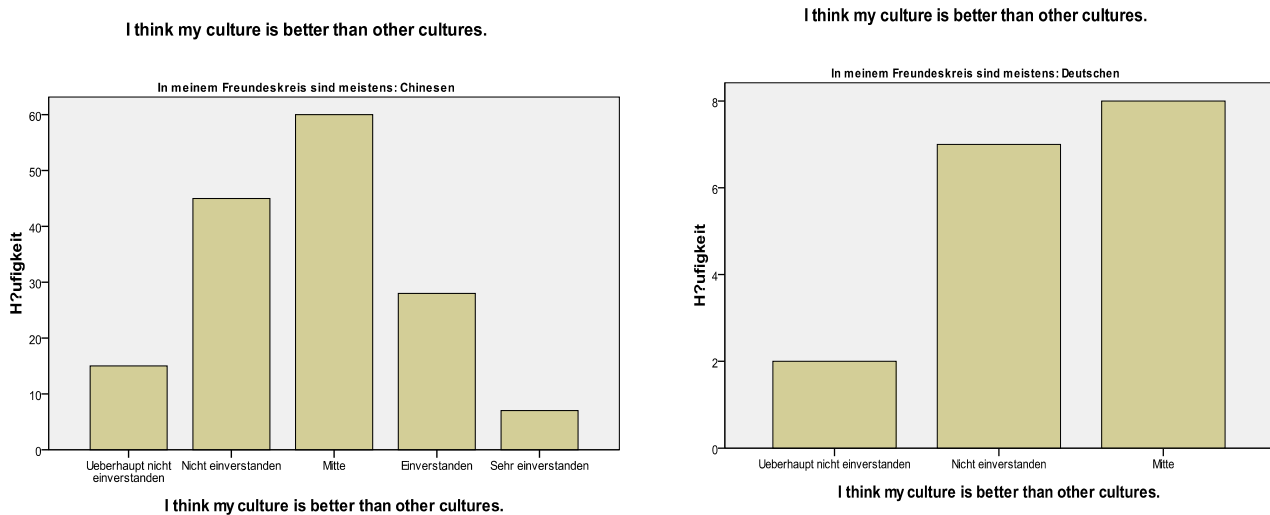


Abbildung 46. Häufigkeitsanalyse Item 18 mit Item 111 Freundeskreis: Chinesen

Abbildung 47. Häufigkeitsanalyse Item 18 mit Item 111 Freundeskreis: Deutschen

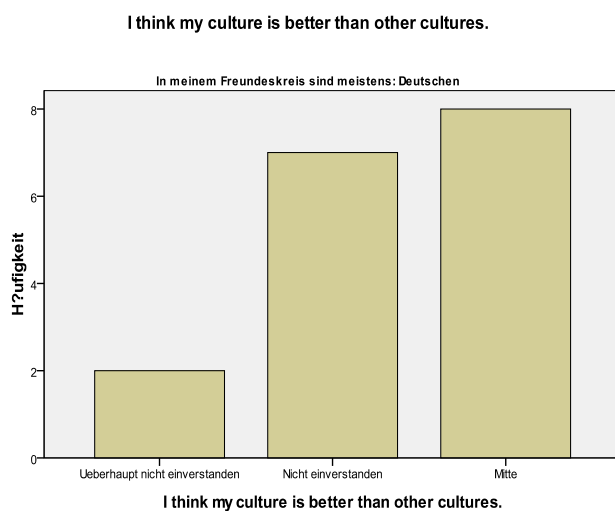


Abbildung 48. Häufigkeitsanalyse Item 18 mit Item 111 Freundeskreis: andere Ausländer

Das Item 13. "I often feel useless when interacting with people from different cultures" (negativ gepolt) testet "Interaction Enjoyment". Das Ergebnis ist durchaus positiv. 86% der Probanden finden diese Aussage nicht zutreffend.

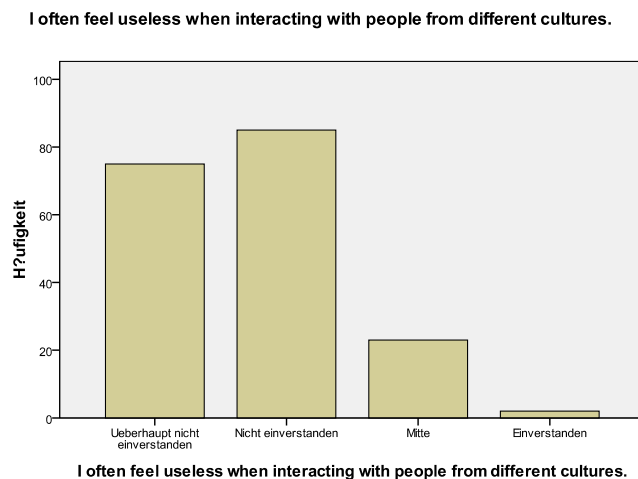


Abbildung 49. Häufigkeitsanalyse Item 13

Bei Item 7. „I always know what to say when interacting with people from different cultures“, das die „Interaction Confidence“ testet, ist zu beachten, dass dieser Fragebogen für die USA entwickelt und im englischsprachigen Raum validiert worden ist. Die eigentlich dafür vorgesehenen Probanden sind englische Muttersprachler. Dieses Item testet die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache. Es wird deshalb in der vorliegenden Forschung für die Situation verwendet, wo die Probanden Deutsch mit Deutschen oder anderen Ausländern sprechen. Im Diskurs von Muttersprachlern sind die Auswahl und der Wechsel eines Themas sowie die Einführung neuer Themen ein weiteres wichtiges Kennzeichen. Richard zitiert Hatch (1978):

„second language learners need a wide range of topics at their disposal. Initially, learners may depend on “canned topics”. Although they may get by with their ability to answer questions about recurring topics, such as how long they have been in the country, their occupation, and family, learners need practice in introducing new topics into conversation in order to move beyond this stage“ (Richard 1990: 71).

Dieser Punkt kommt auch bei der Testspezifikation von „The Royal Society of Arts (RSA) Test of Communicative Use of English as a Foreign Language“ zum Ausdruck. Dort wird besonders die Fähigkeit betont, Gesprächsthemen anstoßen („eliciting“), also mit einem neuen Gesprächsthema anfangen zu können. Vergleichsweise ist eine Frage zu stellen schwieriger als eine gestellte Frage zu beantworten. Prüfer stellten beispielsweise Fragen, wie: „Since you are going to Britain, what do you want to ask me about Britain? Anything particular you want to know?“ Gute Prüflinge waren in der Lage, ihrerseits selber viele Fragen zu stellen, den weniger Guten aber fiel fast nichts dazu ein.⁶

⁶ Interviews mit einigen Prüfern

Dieses Item 7. impliziert auch den Faktor „ Sozialer Kontakt“. Es ist wieder sehr eindeutig, dass die Auswahl des Unsicherheit zeigenden „Mitte/Weiß nicht“ von Probanden getätigt wird, die der Gruppe „Kontakt meistens mit Chinesen“ zugehören. Die Gruppe „Kontakt mit Deutschen“ und die Gruppe „Kontakt mit anderen Ausländern“ geben klare Antworten an.

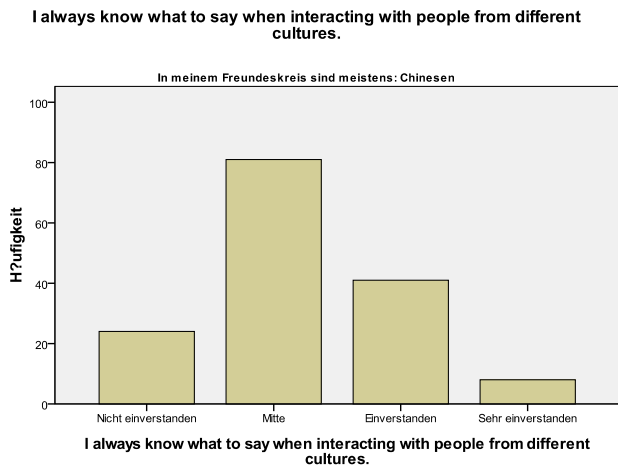


Abbildung 50. Häufigkeitsanalyse Item 7 mit Item 111 Freundeskreis: Chinesen

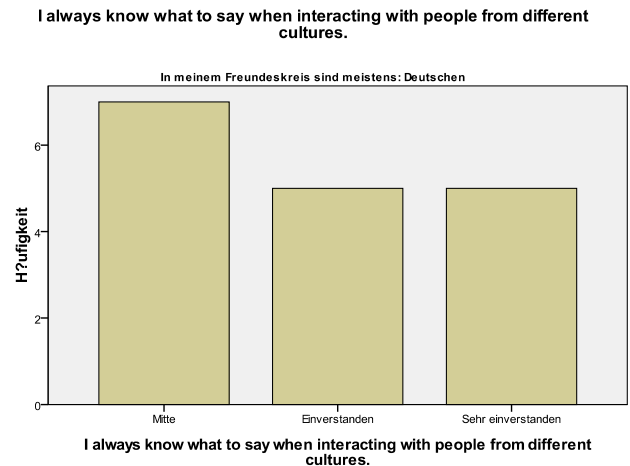


Abbildung 51. Häufigkeitsanalyse Item 7 mit Item 111 Freundeskreis: Deutschen

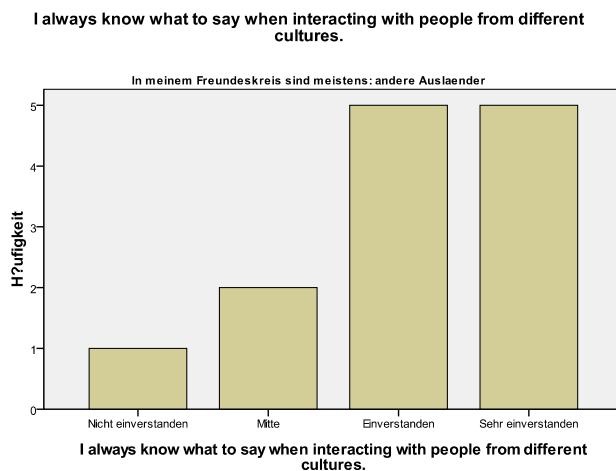


Abbildung 52. Häufigkeitsanalyse Item 7 mit Item 111 Freundeskreis: andere Ausländer

Kritisches Denken

Kritisches Denken wurde als Teil der Interkulturellen Kompetenz befragt. Diese Variable wurde mit fünf Items realisiert. Diese basieren auf Selbsteinschätzung und decken die

kritische Auseinandersetzung im Bereich des Lebens und auch im Studium ab. Repräsentativ werden zwei Items vorgestellt.

Item 79. „Ich habe mir beim Studium in Deutschland angeeignet, alles kritisch zu beobachten“ zeigt eine sehr bemerkenswerte Verteilung. 38% der Probanden (70) sind damit „einverstanden“, während eine fast gleiche Probandenanzahl (37%, 69 Probanden) „Mitte/Weiß nicht“ wählt. Nur 16% sind damit „sehr einverstanden“. „Ueberhaupt nicht einverstanden“ wählen 7% (13 Probanden) und „Nicht einverstanden“ 16% (30 Probanden).

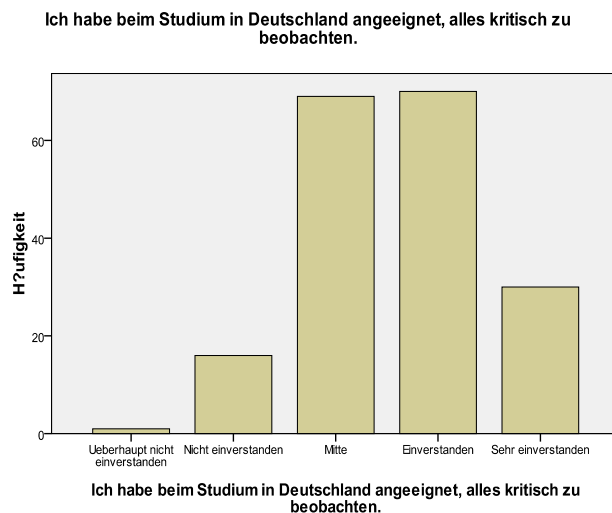


Abbildung 53. Häufigkeitsanalyse Item 79

Von Item 124. „Kritisches Denken ist für mein Leben sehr wichtig“ bis Item 127 sehen die Verteilungen ähnlich aus, nämlich, dass die meisten bei „Einverstanden“ ankreuzen, gefolgt von „Mitte/Weiß nicht“, wobei eine jeweils fast gleiche Anzahl von Probanden beide Antworten ausgewählt haben. Es ist also anzunehmen, dass bei diesen chinesischen Probanden ein Gespür für das Kritische Denken im Großen und Ganzen gegeben ist.

Die Korrelationsanalyse zeigt keine Korrelationen zwischen Geschlecht, Alter, Ausbildungshintergrund in China und Aufenthalt in Deutschland. Beim Messen der kritischen Kompetenz ist es zu beachten, dass man die Fachrichtung der Probanden berücksichtigt, ob es um fachliche kritische Auseinandersetzung geht. Auf Grund unterschiedlicher Anforderungen in den verschiedenen Fachdisziplinen ist es fraglich, ob z.B. bei Mathematikstudierenden die kritische Kompetenz in der gleichen Weise gefördert wird wie bei Geisteswissenschaftlern. Das Ergebnis zeigt, dass die Fachrichtung mit jedem Item der Variablen Kritische Kompetenz korreliert (detaillierte Ergebnisse s. Kritisches Prüfen bei Lernstrategien).

Zur Identität

Item 133. „Ich habe mich mit meiner Identität als Ausländer(in) und chinesische(r) Student(in) auseinandergesetzt“ befragt das Selbstbewusstsein als ausländische Studierende. Dabei sind die Co-Variablen wie Geschlecht, Alter, Aufenthalt in Deutschland überprüft worden, und es wurde keine Relevanz gefunden. Unter den Fachrichtungen ist Gruppe 14. Informatik und 15. Elektrotechnik besonders auffällig. Die meisten antworten mit der unsicheren „Mitte/Weiß nicht“.

Zusammenfassend lässt sich folgende Tendenz erkennen: Dass 50% der Probanden mit „einverstanden“ antworten, zeigt, dass bei ihnen eine Identitätsauseinandersetzung stattgefunden hat. Mit 28% folgt „Mitte/Weiß nicht“ und zeigt also Unsicherheit. Um dies zu überprüfen, wurde das Item 164. „Mit den in diesem Fragebogen erstellten Fragen habe ich mich zuvor nie auseinandergesetzt“ miteinbezogen. Da wurde deutlich, die Probanden, die das Item 164 deutlich bejaht haben (mit „sehr einverstanden“ und „einverstanden“), haben bei der Frage nach der Identitätsauseinandersetzung mit „Mitte/Weiß nicht“ und „Nicht einverstanden“ geantwortet.

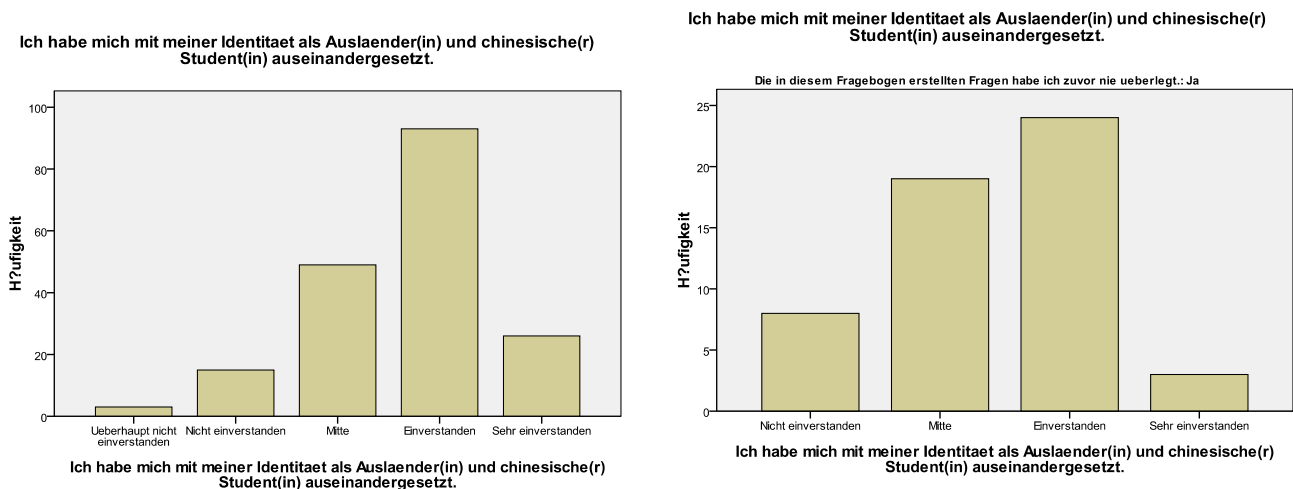


Abbildung 54. Häufigkeitsanalyse Item 133

Abbildung 55. Häufigkeitsanalyse Item 133 mit Item 164

Das Item 134. „Ich reflektiere meine Kultur und vergleiche mit der deutschen Kultur“ zeigt positive Tendenzen. 55% Probanden (102) sind damit „Einverstanden“. Das zeigt, ein Vergleichen als Vorstufe der mentalen Auseinandersetzung findet bei meisten Probanden statt.

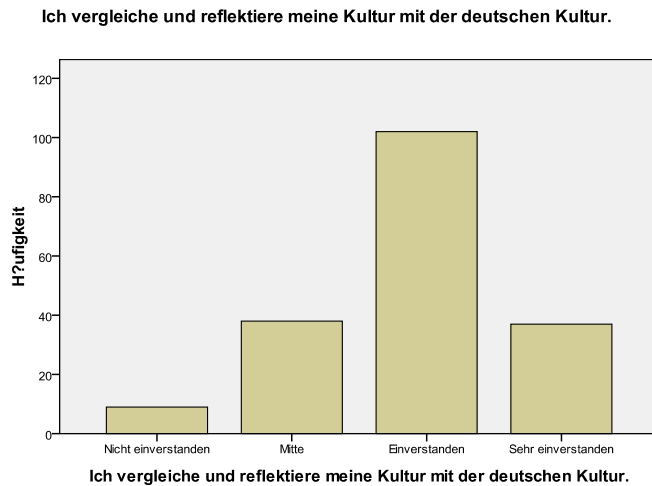


Abbildung 56. Häufigkeitsanalyse Item 134

Item 141. „Ich fühle mich gut in die deutsche Gesellschaft integriert“ ist eine eindeutige Frage nach dem Integrationsgefühl. Die meiste Zustimmung findet die Antwort „Mitte/Weiß nicht“ (43%, 79 Probanden). Insgesamt 53 Probanden wählen „Einverstanden“ und „Sehr einverstanden“ (29%).

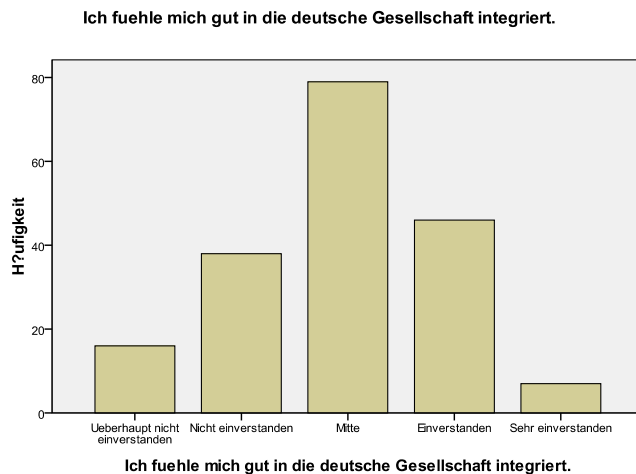


Abbildung 57. Häufigkeitsanalyse Item 141

Mit Blick auf die Variable „Aufenthalt in Deutschland“ wird deutlich, dass je länger die Probanden in Deutschland bleiben, desto mehr fühlen sie sich integriert. In Gruppe C (Aufenthalt mehr als 7 Jahre) sind die meisten Probanden, die mit „Einverstanden“ und „Sehr einverstanden“ geantwortet haben. (Gruppe A. Aufenthalt weniger als 2 Jahre: „Mitte/Weiß nicht“ 43%, „Einverstanden“ 26%; Gruppe B. Aufenthalt 3-6 Jahre: „Mitte/Weiß nicht“ 46%;

„Einverstanden“ 22%; Gruppe C. Aufenthalt mehr als 7 Jahre: „Mitte/Weiß nicht“ 40%; „Einverstanden“ + „Sehr einverstanden“ 34%).

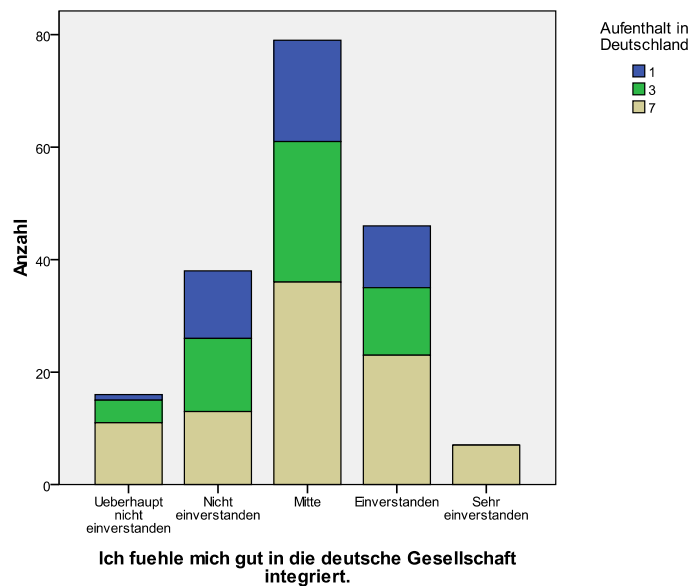


Abbildung 58. Balkendiagramm Item 141 mit Aufenthalt in Deutschland

Außerdem wurde dieses Item mit Variable „Geschlecht“ überprüft. Die Unterschiede sind eindeutig.

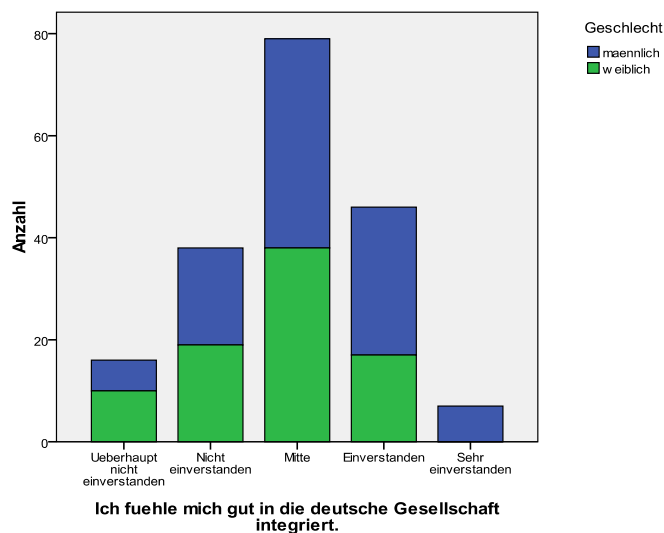


Abbildung 59. Balkendiagramm Item 141 mit Geschlecht

Unter 84 weiblichen Probanden antworten nur 20% (17 Probanden) mit „Einverstanden“. 45% antworten mit „Mitte/Weiß nicht“. Niemand wählt die Aussage „Sehr einverstanden“. Unter 102 männlichen Probanden dagegen antworten 28% mit „Einverstanden“ und 7% mit „Sehr einverstanden“, 6% mit „Überhaupt nicht einverstanden“ und 19% mit „Nicht

einverstanden“. Diese Quote ist bei den weiblichen viel höher: 12% mit „Überhaupt nicht einverstanden“ und 23% mit „Nicht einverstanden“. Also fühlen sich die männlichen Studierenden mehr integriert als die weiblichen.

Bei Item 145. „In der deutschen Kultur und Gesellschaft habe ich meine Identität gestärkt und sie ist klarer geworden“ sind die Unterschiede unter den Geschlechtern wieder sehr hoch. 50% der weiblichen Probanden antworten mit „Mitte/Weiß nicht“, 38% mit „Einverstanden“, 7% mit „Sehr einverstanden“. Hingegen erhält die Antwort „Einverstanden“ die höchste Zustimmung mit 40% bei den männlichen Probanden, gefolgt von „Mitte/Weiß nicht“ mit 37% und „Sehr einverstanden“ mit 14% Zustimmung.

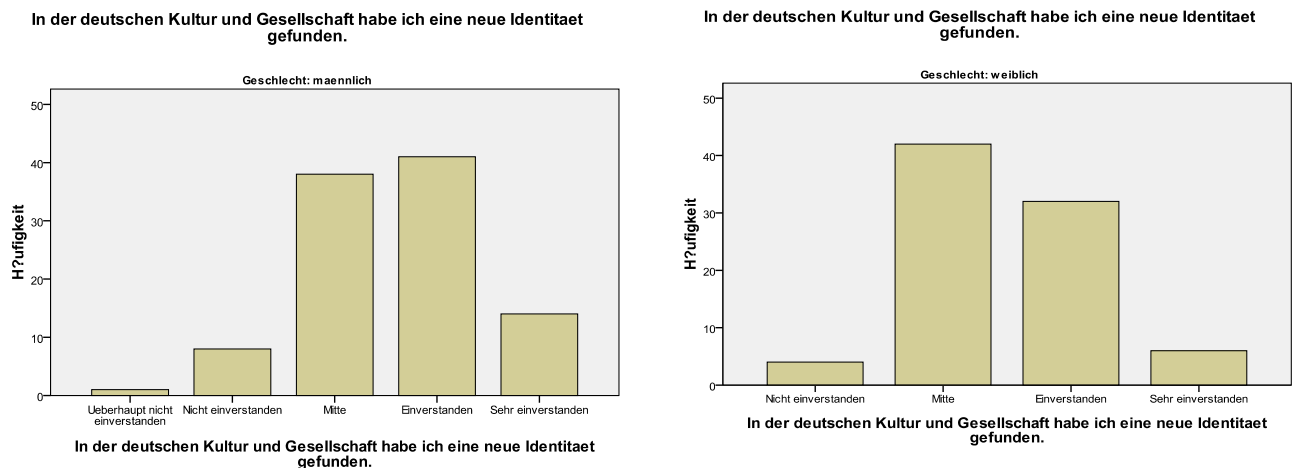


Abbildung 60. Häufigkeitsanalyse Item 145 mit Geschlecht: männlich

Abbildung 61. Häufigkeitsanalyse Item 145 mit Geschlecht: weiblich

Mit den Ergebnissen von diesem Item sowie Item 141 „Ich fühle mich gut in die deutsche Gesellschaft integriert“ als Ausgangspunkt wird nun die Variable „Interesse an deutsche Politik, Angelegenheiten bzw. Rechtssystem“ überprüft. Mit der Aussage von Item 117. „Ich bin an Rechtssystem und Politik in Deutschland sowie die aktuellen Nachrichten sehr interessiert und versuche mehr darüber zu wissen“ zeigen sich die weiblichen Probanden eher nicht einverstanden (44% „Mitte/Weiß nicht“, 30% „Nicht einverstanden“). Bei den männlichen Probanden antworten 47% mit „Mitte/Weiß nicht“ und 21% mit „Nicht einverstanden“).

Bei Item 152. „I think for myself and defend my own beliefs and values“ ist eine positive Verteilung zu sehen. 54% der Probanden sind damit „einverstanden“ und 26% „sehr einverstanden“. Es sind keine Unterschiede bei Alter, Geschlecht oder Aufenthalt in Deutschland zu sehen.

Bei Item 156. „Ich bin für Führungspositionen geeignet, auch im Umfeld der deutschen Gesellschaft“ lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich Alter und Aufenthalt in Deutschland feststellen. Das Geschlecht ist hierbei als Co-Variable getestet und zeigt sehr große Unterschiede auf, wie die Graphik unten darstellt.

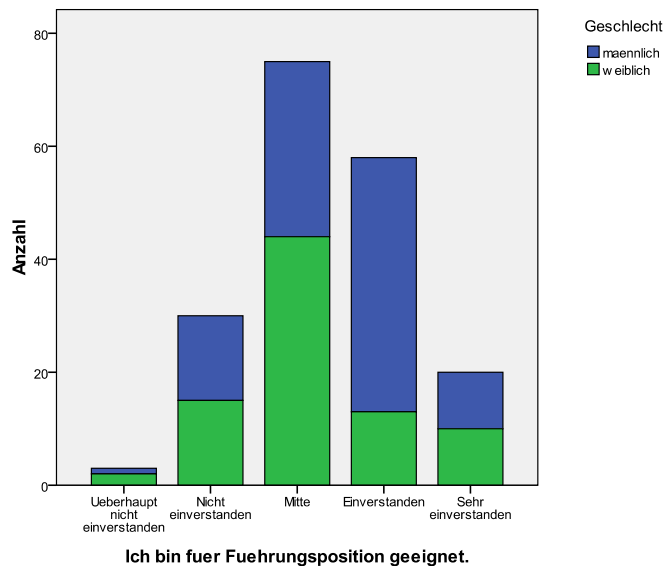


Abbildung 62. Balkendiagramm Item 156

Zusammengefasst ist festzustellen: Integrationsprozesse und interkulturelle Kompetenz hat bei den Probanden eine Identitätsbildung bewirkt, bei den männlichen Probanden stärker als bei den weiblichen. Im Blick auf manches kulturelle Geschehen fühlen sich die meisten unsicher und unentschieden.

Zu Sprachfertigkeiten

Die Beantwortung des Item 102. „Ich habe große Schwierigkeit beim Skriptlesen“ (negative gepolt) lässt bei den Probanden auf wenig Probleme schließen.



Abbildung 63. Häufigkeitsanalyse Item 102

Im Vergleich dazu wird Item 105. „Ich halte gute Referate ohne Schwierigkeiten in der Aussprache“ viel schwieriger gesehen. Auffällig ist die dabei, dass die meisten (65 Probanden, 35%) die unsichere Antwort „Mitte/Weiß nicht“ wählen. 53 Probanden (29%) wählen positiv, dass sie gute Referate halten und haben keine Schwierigkeiten in der Aussprache. 44 Probanden (24%) weisen mit „nicht einverstanden“ und 9 Probanden (5%) mit „überhaupt nicht einverstanden“ auf eindeutige Schwierigkeit dabei hin.



Abbildung 64. Häufigkeitsanalyse Item 105

Das Item 107. „Ich habe große Schwierigkeit Vorlesungen zu verstehen“ (negativ gepolt) befragt, ob Probanden Probleme beim Hören von Vorlesungen haben. Obwohl die meisten (75 Probanden, 40%) positiv mit „nicht einverstanden“ antworten, gibt es 65 Probanden (35%), die „Mitte/Weiß nicht“ ihr unsicheres Gefühl zum Ausdruck bringen.



Abbildung 65. Häufigkeitsanalyse Item 107

Das Item 108. „Ich habe Schwierigkeit mit dem wissenschaftlichen Schreiben“ (negativ gepolt) befragt das Gefühl beim Verfassen entsprechender Schreiben. Genau wie bei der anderen produktive Fähigkeit, also der Aussprache, zeigt sich hier bei Item 108, dass viele damit Probleme haben. Obwohl 36% Probanden (66) damit „nicht einverstanden“ sind, gibt es fast genau so viele, 35% Probanden (65), die „Mitte/Weiß nicht“ wählen. Beide produktive Fähigkeiten, Schreiben und Sprechen, werden von den Probanden als sehr schwierig eingestuft.



Abbildung 66. Häufigkeitsanalyse Item 108

Das Item 104. „Ich habe mit Hilfe vieler Maßnahmen versucht, meine Deutschkenntnisse zu verbessern, zum Beispiel, einen Deutschkurs neben dem Studium zu besuchen“ zeigt, es gibt Probanden, die versucht haben, ihr Deutsch zu verbessern. Aber die meisten haben sich diese Mühe nicht gemacht.

Ich habe mit Hilfe vieler Massnahmen versucht, meine Deutschkenntnisse zu verbessern, zum Beispiel, einen Deutschkurs neben dem Studium zu besuchen.

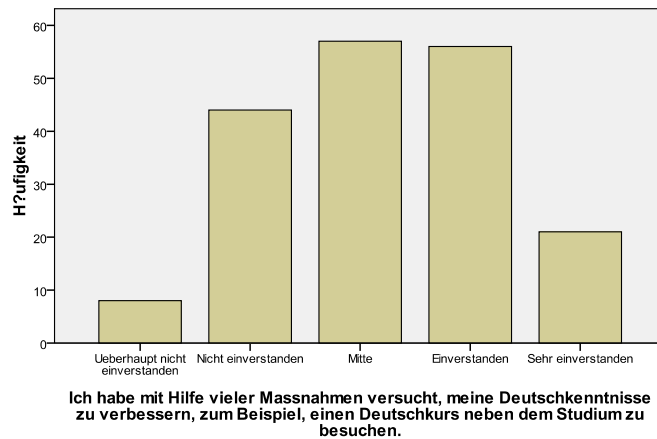


Abbildung 67. Häufigkeitsanalyse Item 104

Das Ergebnis zu Item 110. „Sprache ist mein größtes Hindernis für den Studienerfolg“ schaut wie folgt aus: Die meisten Probanden sind bei „Mitte/Weiß nicht“ (53 Probanden, 29%), gefolgt von Probanden, die damit „nicht einverstanden“ sind (49 Probanden, 26%). Zugleich sind 22% Probanden (40) damit „einverstanden“. Generell lässt sich sagen, die Sprache wird in ihrer Schwierigkeit und zugleich in ihrer Wichtigkeit für das Studium von den Probanden gesehen, aber nicht als der ausschlaggebende Faktor bzw. Grund für den Studienerfolg.

Sprache ist mein groesstes Hindernis fuer den Studienerfolg in Deutschland.

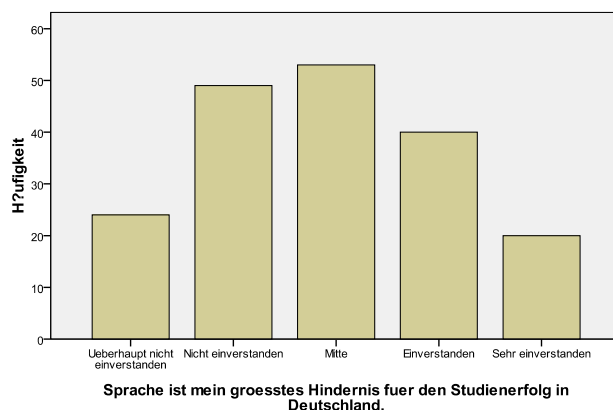


Abbildung 68. Häufigkeitsanalyse Item 110

In vielen Studien wird die Sprache als zentraler Grund für die Schwierigkeit des Auslandsstudiums gesehen. Zum Beispiel zeigt Krüger (2001), dass Probleme mit der Sprache, fehlende soziale Kontakte und Probleme im Studium häufig gemeinsam auftreten. Hinsichtlich der Richtung der Zusammenhänge darf vermutet werden, dass einerseits die

fehlenden Sprachkenntnisse Probleme mit dem Studium, mit dem Knüpfen von Bekanntschaften sowie bei der Jobsuche nach sich ziehen, andererseits stellen die sozialen Kontakte sicherlich einen zentralen Schlüssel zur Lösung der Sprach- und Studienprobleme dar. Außerdem lässt sich festhalten, dass Probleme im Studium oft mit Problemen bei der Jobsuche einhergehen, auch die Bereiche "Job" und "Geld" sind eng verknüpft; darüber hinaus wirken sich Geldfragen natürlich auch auf die Wohnsituation und die sozialen Kontakte aus.

Zur Adaptionsschwierigkeiten internationaler Studierender liefern andere Studien auch Ergebnisse hinsichtlich der Sprache als einen der wichtigsten Faktoren:

"students report language difficulty as one of their biggest concerns and several studies have reported that international students who have higher language proficiency report better adjustment. (...) international students who are more proficient in the host language experience fewer adjustment difficulties when they study abroad (O'Reilly & Ryan & Hickey 2010 nach Poyrazli, Arbona, Bullington & Pisecco 2001).

Weiter erörtern dieselben zu ihrer eigenen Forschung:

"The high level of English fluency reported by participants in the present study could explain why they experienced low levels of stress and loneliness and may also have contributed to the high level of social support which students reported. Because participants in the present study had a high level of English proficiency, they may have found it easier to make Irish friends or friends from other countries; that is, students may have had more sources of social support" (O'Reilly & Ryan & Hickey 2010: 23).

Obgleich die Einschätzung geteilt wird, dass Sprachfertigkeiten wichtig sind und als Brücke der Kommunikation dienen, wird trotzdem in der vorliegenden Arbeit die Ansicht vertreten, dass sie nicht die zentrale Rolle für Studienerfolg bzw. Integration spielen. Zhang & Sillitoe & Webb (1999) erörtern in ihrer Forschung:

"As has been seen from the students' responses, cultural differences significantly impinged upon the academic adjustment experiences of those international Chinese business students. However, most students interviewed attributed language as the cause for the difficulties of their academic experience. This is perhaps because language was the most obvious cause to be identified. Only one of the ten informants was aware that cultural difference was also playing a part. This highlights the need to promote awareness of cultural diversity in higher education both to students and institutions" (Zhang & Sillitoe & Webb 1999: 7).

Infolgedessen kann der Sprache nicht die zentrale Rolle zugeordnet werden. Diese Erläuterung weist dem Faktor Sprache eine nebensächliche Bedeutung zu. Eine ausführliche Stellungnahme dazu folgt in der vorliegenden Arbeit nach der Vorstellung der Ergebnisse im Kapitel 8. Weitführende Diskussionen.

Zu Sozialem Leben

Für die Variable Soziales Leben und Campus-Leben werden mehr Fragen nach Fakten als nach Selbsteinschätzung eines Geschehens gestellt.

Bei Item 111. „In meinem Freundeskreis sind meistens ____“ wurden die Auswahl „Chinesen“ von 84% der Probanden als eindeutige Aussage gewählt. Nur 9% haben mehr mit „Deutschen“ und 7% der Probanden mit „anderen Ausländern“ zu tun.



Abbildung 69. Häufigkeitsanalyse Item 111

Das Item 113. „Ich lese oft deutsche Zeitungen und Magazine, wie z.B. Spiegel, Fokus und Stern“ zeigt, dass viele Probanden in ihrer Freizeit nicht auf Deutsch lesen. Wie die Grafik unten zeigt, sind nur 17% und 9% der Probanden damit „Einverstanden“ und „Sehr einverstanden“. 10% der Probanden geben die eindeutige Antwort „Überhaupt nicht einverstanden“ und 26% „Nicht einverstanden“. Aber die größte Gruppe mit 38% (71 Probanden) zeigt bei Auswahl „Mitte/Weiß nicht“. Warum man sich bei dieser Faktenfrage offensichtlich nicht entscheiden kann oder will, könnte so interpretiert werden, dass man zwar das Lesen auf Deutsch für gut findet, aber dies doch nicht tut.

Ich lese oft deutsche Zeitungen und Magazine, wie z.B. Spiegel, Fokus und Stern.

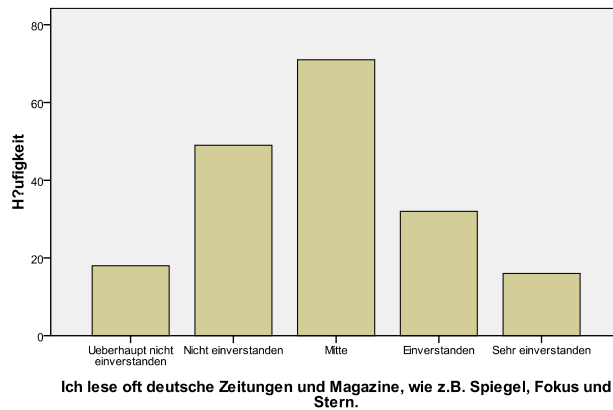


Abbildung 70. Häufigkeitsanalyse Item 113

Das Item 114. „Ich als Ausländer habe schon mal Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung in Deutschland erlebt“ zeigt unterschiedliche Erfahrungen und Erlebnisse von chinesischen Studierenden. 26% („Nicht einverstanden“) und 8% („Überhaupt nicht einverstanden“) der Probanden haben demnach keine Diskriminierung erlebt. 30% („Einverstanden“) und 6% („Sehr einverstanden“) haben einschlägige Erfahrungen. Aber wieder gibt es die größte Gruppe mit 31%, die „Mitte/Weiß nicht“ wählen.

Ich als Ausländer habe schon mal Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung erlebt.

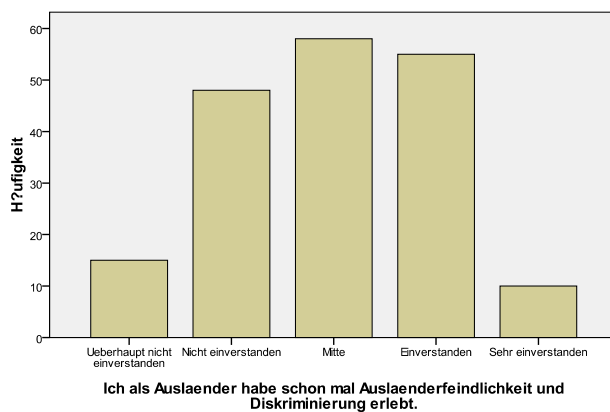


Abbildung 71. Häufigkeitsanalyse Item 114

Eine Studie über ausländische Studierende in Trier 2001 (Krüger 2001) mit sowohl Bildungsinländer als auch -ausländer zeigt, 22,8 % aller Studierenden aus den Entwicklungsländern sind der Meinung, dass Diskriminierung von Ausländern in Deutschland alltäglich ist. Bei den Bildungsinländern liegt dieser Wert sogar bei 29,5 %, bei den Studierenden aus Industrienationen lediglich bei 14,7%. Die deutschen Studierenden teilen

zu 15,7% diese Ansicht. Mit der Aussage "Deutschland ist ein tolerantes, weltoffenes Land" sind die Bildungsinländer am wenigsten einverstanden; nur 16,7% würden dieser Aussage zustimmen - im Vergleich zu 28,2 % Zustimmung unter den deutschen und 36 % Zustimmung unter den ausländischen Studierenden.

Studierende mit niedriger sozialer Anpassung nehmen weniger an sozialen Aktivitäten an der Universität teil, sind weniger erfolgreich in der Ablösung von Zuhause, empfinden mehr Einsamkeit, verfügen über weniger soziales Selbstvertrauen, bewältigen weniger gut die Lebensveränderungen, nehmen soziale Unterstützung schwächer wahr und sehen wenig Möglichkeiten, an sozialen Aktivitäten teilzunehmen. Personen mit hoher sozialer Anpassung nehmen häufiger an universitären und außeruniversitären Aktivitäten teil.

Item 117. „Ich bin an Rechtssystem und Politik in Deutschland sowie die aktuellen Nachrichten sehr interessiert und versuche mehr darüber zu wissen“ zeigt sowohl das Interesse als auch die Mühe, sich Wissen über deutsche Politik und Gesellschaftsangelegenheiten anzueignen. Die größte Gruppe liegt wieder bei „Mitte/Weiß nicht“.

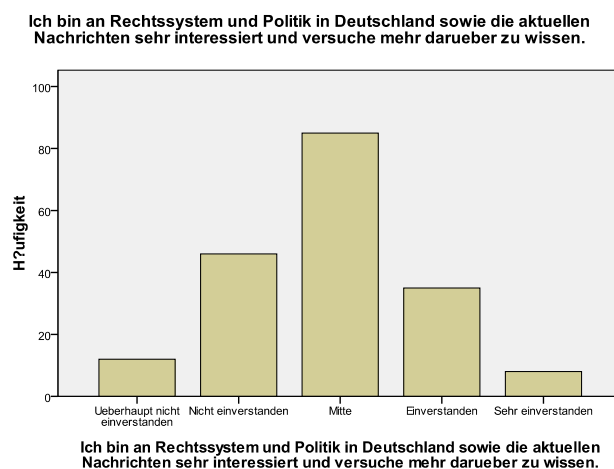


Abbildung 72. Häufigkeitsanalyse Item 117

Die Studie von Xiong & Spencer-Oatey (2006) untersucht die größten Schwierigkeiten, sowohl im akademischen als auch im Sozialleben, die von chinesischen Studierenden auch so empfunden werden. Auf der unten stehenden Liste sind die Top neun aufgeführt.

Rank	Items	% of Respondents rating it as of 'great difficulty'
1	Understanding jokes and humour in English	46.4
2	Making friends with British people	41.6
3	Dealing with physical closeness and touching in social settings	35.5
4	Carrying on with your favourite leisure activities	34.9
5	Writing up papers that can earn you good grades	31.2
6	Dealing with the staff working in the finance or accommodation office	30.2
7	Talking about study issues with students of other nationalities after class	28.8
8	Making friends with people of other nationalities apart from British	26.4
9	Starting a conversation with people of other nationalities and	25.6

Tabelle 11. 'Great Difficulty' (Xiong & Spencer-Oatey 2006)

Die ersten vier genannten Schwierigkeiten liegen im Bereich des sozialen Lebens. Dies zeigt, dass das soziale Leben bzw. die Integration die Hauptschwierigkeiten für ausländische Studierende bilden.

Zum Campus-Leben

Zur Veranschaulichung des Campus-Lebens wurden zwei Items, die Fakten abfragen, und ein Item zur Meinung gebildet. Item 119. „Ich habe mich an der Hochschulwahl beteiligt“ und Item 121. „Ich war bei studentischen Demonstrationen wie die „gegen Studiengebühr“ beteiligt“ zeigen ähnliche Tendenzen, nämlich dass die meisten chinesischen Studierenden sich nicht an Veranstaltungen wie Hochschulwahl oder Initiativen wie studentische Demonstrationen beteiligen.

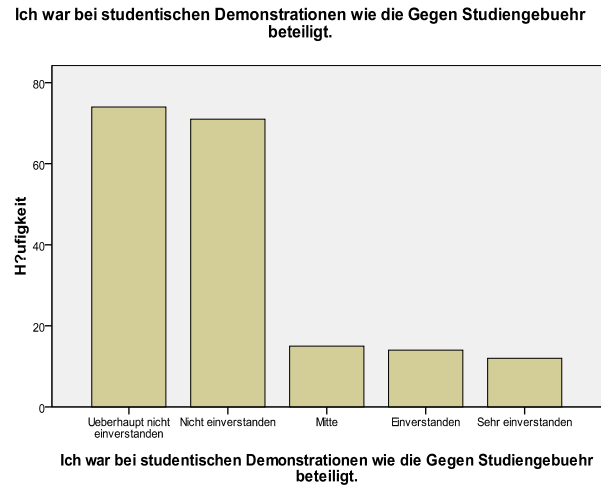
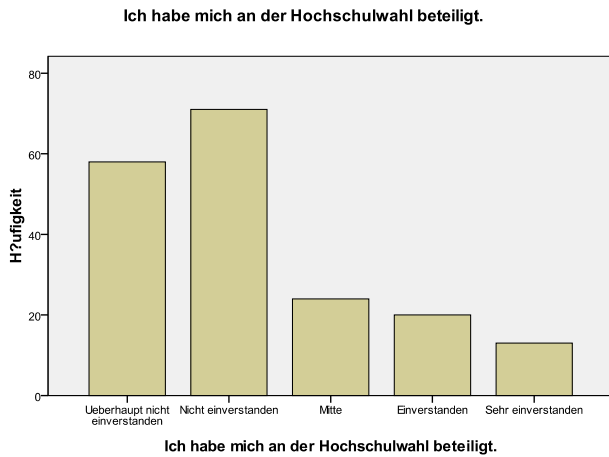


Abbildung 73. Häufigkeitsanalyse Item 119

Abbildung 74. Häufigkeitsanalyse Item 121

Solche Aktivitäten zeigen zwar demokratische Einstellung, aber dass die chinesischen Studierenden nicht daran teilnehmen, kann noch nicht als Grund für fehlende demokratische Einstellung interpretiert werden. Es ist eher ein Hinweis darauf, dass sie sich als Ausländer zu wenig noch der deutschen Universität zugehörig und deshalb auch nicht für entsprechende Aktivitäten motiviert fühlen. Das Item 122. "I feel I really belong here at the university" befragt die Zugehörigkeitsgefühl. Die größte Gruppe findet sich wieder bei "Mitte/Weiß nicht" und bestätigt die genannte Vermutung. Eine niedrige institutionelle Bindung geht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, dass man für universitäre Aktivitäten nicht motiviert ist. Die Zufriedenheit mit der universitären Umwelt ist entsprechend gering ausgeprägt.

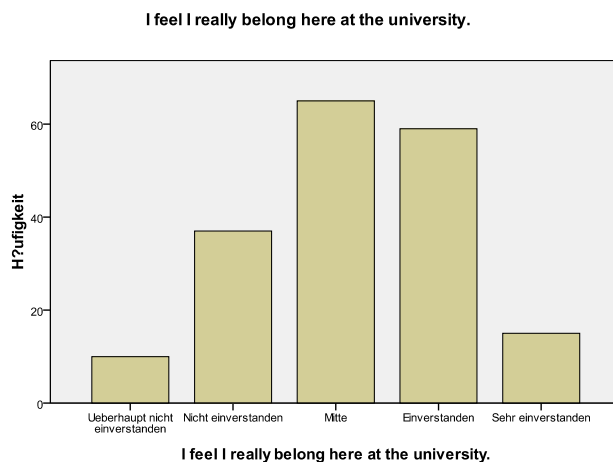


Abbildung 75. Häufigkeitsanalyse Item 122

Graff und Cooley (1970) haben in ihren Untersuchungen mit 185 im Campus wohnenden „resident students“ und 116 außerhalb wohnender „commuter students“ herausgefunden, dass

„commuter and resident students did not differ on academic achievement after one semester of collegiate work. However, the two groups differed on several adjustment variables. In fact, commuter students had poorer mental health and curricular adjustment and showed less maturity in establishing goals and aspirations“ (Graff und Cooley 1970).

Welty (1976) hat in seinen Studien gefunden, dass

“residence hall students were more disposed toward intellectual interests and behavior, more interested in ideas (and had a generally scholarly orientation), more interested in esthetic matters and activities, more experimental and flexible in viewing phenomenon, more liberal and nonauthoritarian in their thinking, and had a higher level of concern and sensitivity for other people than did the commuters“ (Welty 1976: 134).

Von den oben genannten Forschungen wird - im Kontext der amerikanischen Universitäten - angenommen, dass man die Campuskultur mehr mitbekommt, wenn man im Campus wohnt. Dies bestätigt nun Ergebnisse aus den Items der vorliegenden Arbeit hinsichtlich des „Campus-Leben“, denen zufolge die chinesischen Studierenden sich wenig an Campus-Aktivitäten beteiligen und somit eine geringe Auslandserfahrung sammeln.

Es ist aber zu betonen, dass das Campus-Leben in der vorliegenden Arbeit als Komponente von Integration verstanden wird, die aber auch mit Hilfe der Interkulturellen Kompetenz gelingen kann.

Zur Psychologischen Auseinandersetzung

Bei Item 157. „Ich hatte schon psychologische Probleme wie große Sorge, Depression, Hoffnungslosigkeit, Isolation...“ stimmen 48% der Probanden (39% „Einverstanden“ und 9% „Sehr einverstanden“) zu, dass sie psychologische Probleme während des Studiums in Deutschland hatten.

Ich hatte schon psychologische Probleme wie grosse Sorge, Depression, Hoffnungslosigkeit, Isolation...

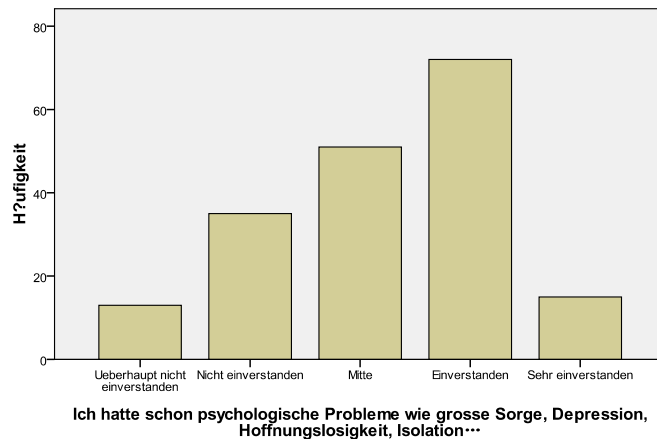


Abbildung 76. Häufigkeitsanalyse Item 157

Dabei ist aber zu überprüfen, wie sie ihre psychischen Probleme lösen. Es wird nicht angenommen, dass Studierende mit niedriger emotionaler Anpassung Beratungsstellen an der Hochschule besuchen oder sich professioneller Hilfe zuwenden. Sondern sie verlassen sich emotional verstärkt auf andere Personen, verfügen über weniger psychische Bewältigungsstrategien, haben mehr Konflikte mit ihren Eltern, leiden öfter an Angst und Depression und haben mehr negative Lebenserfahrungen. Bei Studierenden mit hoher emotionaler Anpassung treten solche Beschwerden seltener auf. Item 159. „Wenn ich psychologische Schwierigkeit habe, wende ich mich an...“ zeigt, die Mehrheit wendet sich an Freunde und Familie (Auswahl 1). Eine geringe Anzahl von Probanden trifft Auswahl 3. „Ökumenische Gemeinde“, und keiner entscheidet sich für Auswahl 2. „Psychologische Hilfe und Institutionen von der Universitäten oder privat“.



Abbildung 77. Häufigkeitsanalyse Item 159

Pritchard & Anile (2008) erörtert folgende Beobachtungen und zitieren nach Mortenson (2006):

"high levels of academic stress are associated with negative health outcomes. (...) international students are less inclined than American students to engage in the healthiest form of emotional coping (seeking emotional support) and more inclined to engage in the most unhealthy form of coping (avoidance) (Mortenson 2006)" (Pritchard & Anile 2008: 30).

Demnach beeinflusst der akademische Stress das Entstehen psychologischer Probleme negativ. Weiter erörtern sie, dass die internationalen Studierenden, obwohl sie professionelle psychische Unterstützung benötigen, "(are) reluctant to seek help through counseling services (Brinson & Kottler 1995; Mori 2000)". Andere Studien zeigen, wie Pritchard und Anile (2008) zusammenfassen:

"international students are less likely to use counseling services than are domestic students (Carr, Koyama, & Thiagarajan 2003; Hyun et al. 2007; Mau & Jepsen 1988), and even when they seek available services, they are far more likely than American students to terminate therapeutic relationships prematurely (Mori 2000)" (Pritchard & Anile 2008: 30).

Als Gründe nennen Pritchard und Anile (2008) erstens, dass die internationalen Studierenden noch nicht zu solchen psychologischen Diensten ausgesetzt haben im Heimatland; zweitens daraus folgt ein Mangel an Bewusstsein für ihren Bedarf an psychosozialen Hilfe, und drittens, dass schon die Benennung „psychische Therapie/Hilfe“ für viele Kulturräume ein emotional negatives Stigma assoziiert. In manchen Kulturen ist es eher nicht üblich, emotionale bzw. psychische Probleme nach außen zu zeigen (Pritchard & Anile 2008: 30).

Insgesamt aber zeigt Item 160 „Ich habe alle Schwierigkeiten gemeistert, die mir im Leben in Deutschland begegnet sind“ eine positive Bewertung bezüglich Konfrontationen mit Schwierigkeiten. 59% der Probanden sind mit dieser Aussage einverstanden.

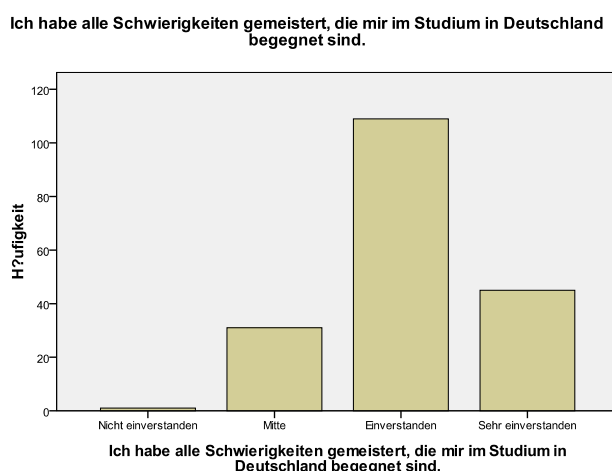


Abbildung 78. Häufigkeitsanalyse Item 160

Zusammenfassend zeigen chinesische Probanden wenige Auseinandersetzung bezüglich psychologischer Probleme und fehlender aktiver Nachfrage an psychischer Beratung. Es ist aber auch ein Hinweis darauf, dass die fehlende und inaktive Auseinandersetzung mit psychischer Beratung als ein Zeichen von Nicht-integration zu sehen ist. Darüber hinaus kann es auch als fehlende Metakognition bezeichnet werden, dass die Probanden wenig Regulation und Kontrolle an sich haben, d.h., wenn sie psychologische Probleme haben, dass sie diese nicht erkennen oder nicht wissen, wie sie diese z.B. durch professionelle Hilfe lösen könnten.

Zur Metakognition

Zu Lernstrategien

Kognitive Lernstrategien

Organisation

Die Organisation kognitiver Lernstrategien ist durch 3 Items befragt. Item 24. „Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann“ ist ein Item zur Organisation der kognitiven Lernstrategie. Dabei ist eine durchaus positive Verteilung zu beobachten. 104 Probanden (60%) sind damit „einverstanden“. Die Korrelationsanalyse mit Geschlecht, Alter, Fachrichtung, Aufenthalt in Deutschland verweist auf keine Korrelationen.

Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.

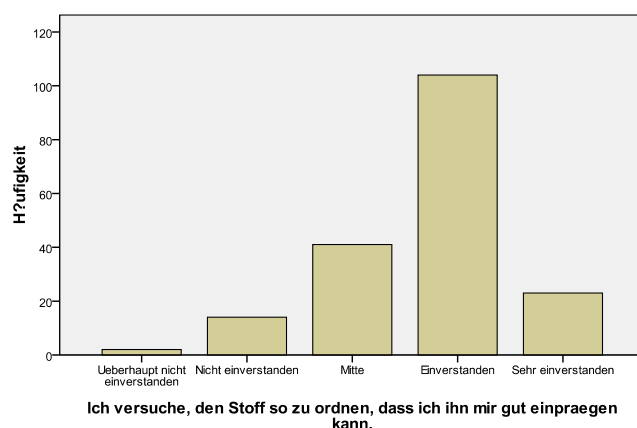


Abbildung 79. Häufigkeitsanalyse Item 24

Die Korrelationsanalysen mit Academic Commitment, Akademischen Aneignung und Adaption sind jeweils mit ,361; ,418; ,349 Signifikanz (Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant).

Zusammenhänge

Item 28. „Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen“ stellt die Zusammenhänge innerhalb der kognitiven Lernstrategie dar. Genau ähnliche Ergebnisse sind zu sehen. Geschlecht, Alter, Fachrichtung, Aufenthalt in Deutschland stehen mit Item 28 nicht in Korrelationen. Die Korrelationsanalysen mit Academic Commitment, Akademischen Adaption und Aneignung sind jeweils mit -,280; -,502; -,400 Signifikanz (Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant).

Kritisches Prüfen

Beim Segment „Kritisches Prüfen“ wird Item 31. „Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklären“ überprüft. Es ist zuerst zu betonen, dass die impliziten Komponenten des Item 31, also: unterschiedliche Texte bereitzustellen, darin Widersprüche zu suchen und finden, und anschließend zu vergleichen und aufzuklären, für das akademische Verhältnis im chinesischen Lernsystem sehr ungewöhnlich ist. Es lässt sich daher einfacher zu interpretieren, dass 38% (71 Probanden) „Mitte/Weiß nicht“ und 36% (66 Probanden) damit „einverstanden“ angekreuzt haben.

Es ist fuer mich sehr reizvoll, widerspruechliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklaeren.

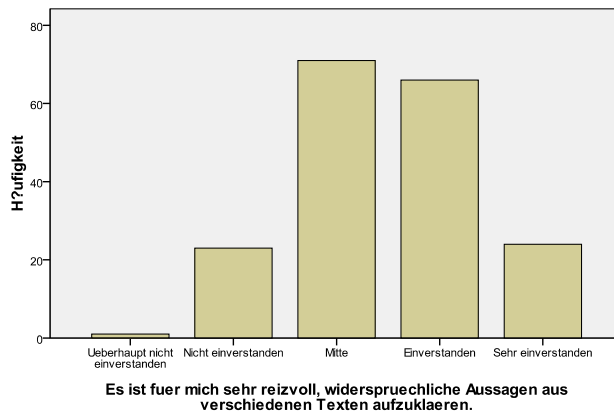


Abbildung 80. Häufigkeitsanalyse Item 31

Die Korrelationsanalyse mit Geschlecht, Alter und Aufenthalt in Deutschland verweist auf keine Korrelationen. Interessanterweise korreliert Item 31 mit Fachrichtung mit ,196 signifikant (Diese Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant).

	Überhpt. nicht einv.	Nicht einv.	Mitte/Weiß nicht	Einv.	Sehr einv.
1 andere Geisteswissenschaft			2	3	2
2 Sprach- und Literaturwissenschaft		1	8	5	4
3 Sozialwissenschaft			2	2	
4 Wirtschaftswissenschaft		2	13	13	4
6 Naturwissenschaft		3	5	8	1
7 Medizin			3	2	1
8 Jura			2	8	3
9 Architektur		3		1	2
11 Mathematik		2		1	
13 Maschinenwesen		2	5	7	1
14 Informatik		4	11	5	2
15 Elektrotechnik	1	6	19	7	4
16 Bauingenieurwesen			1	4	

Tabelle 12. Ergebnis Item 131 nach Fachrichtung

In der obigen Tabelle ist vor allem bei Jura (n=13) zu beobachten, dass dabei 11 Probanden „Einverstanden“ und „sehr einverstanden“ sind. Dies hängt mit fachspezifischen Eigenschaften zusammen. Probanden der Informatik (n=22) und Elektrotechnik (n=37) haben mehrheitlich die ungenaue Aussage „Mitte/Weiß nicht“ angekreuzt. Anscheinend ist bei den Probanden in diesen zwei Fächern die unkritische Auseinandersetzung mit Fachwissen nicht stark ausgeprägt. Schwer zu interpretieren sind die Probanden aus der Sprach- und Literaturwissenschaft (n=18). Erwartet wird in dieser Fachrichtung eigentlich eine starke Förderung von kritischer Kompetenz. Aber das Ergebnis zeigt sowohl 9 Probanden, die damit „Einverstanden“ und „sehr einverstanden“ sind, aber auch 8

Probanden, die vermutlich nicht wissen, was sie von der Frage halten sollen. Ein Proband ist sogar damit „nicht einverstanden“. Harris (1995) z.B. erklärt, dass Fachspezifik die Lernstile auch beeinflusst:

“This tendency is most likely to be manifested in liberal arts and social science subjects where, to embrace a holist learning style, necessitates a broad grasp of the empirical realities of the social world. While the 'language' of mathematics or computer science, for example, stands largely independent of external phenomena, that of social scientists selfevidently does not” (Harris 1995: 14).

Rautenstrauch (2008) zitiert von Astleitner (2002), dass zahlreiche theoretische Ansätze und Operationalisierungen des „critical thinking“-Konzepts sowie Studien, die auf die Korrelation kritischen Denkens mit Lernleistungen hinweisen, vorliegen (Rautenstrauch 2008: 85).

Weiter zeigen die Korrelationsanalysen mit Interkulturelle Kompetenz, Identität und Kompetenz jeweils mit ,258; ,277; ,482 Signifikanz (Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant).

Beide Items 31 und 33. „Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran“ sind leicht korreliert mit Ausbildungshintergrund (jeweils mit ,159; ,187 auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Ähnlicherweise korreliert die gesamte Variable „kognitive Lernstrategie“ mit Ausbildungshintergrund mit leichter Signifikanz (mit ,184), so beispielsweise bei Item 33. mit Gruppe 1 (Abitur-Abschluss in China, n = 42), wo die Probanden kürzer im chinesischen Lernsystem sind, Gruppe 2 (Bachelor-Abschluss in China, n = 105), Gruppe 3 (Master-Abschluss in China, n = 35).

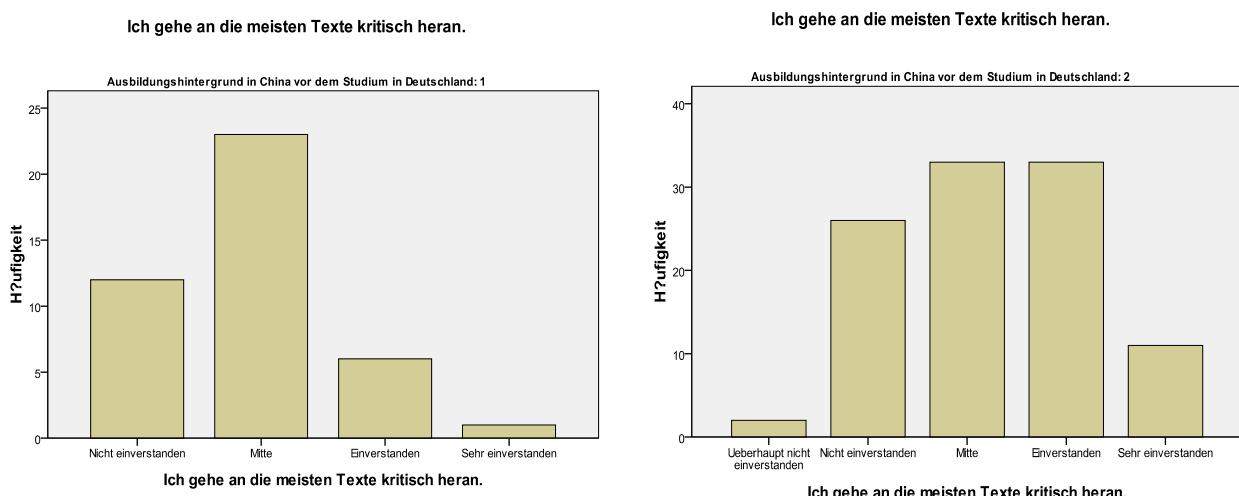


Abbildung 81. Häufigkeitsanalyse Item 33 mit Abitur-Abschluss in China, n = 42

Abbildung 82. Häufigkeitsanalyse Item 33 mit Bachelor-Abschluss in China, n = 105



Abbildung 83. Häufigkeitsanalyse Item 33 mit Master-Abschluss in China, n = 35

Wiederholen

Item 35. „Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein“ befragt die Lernstrategie Wiederholung, die bei Chinesen als die am öftesten verwendete Strategie gesehen wird. Das Ergebnis zeigt wie erwartet die starke Häufung von „Einverstanden“.

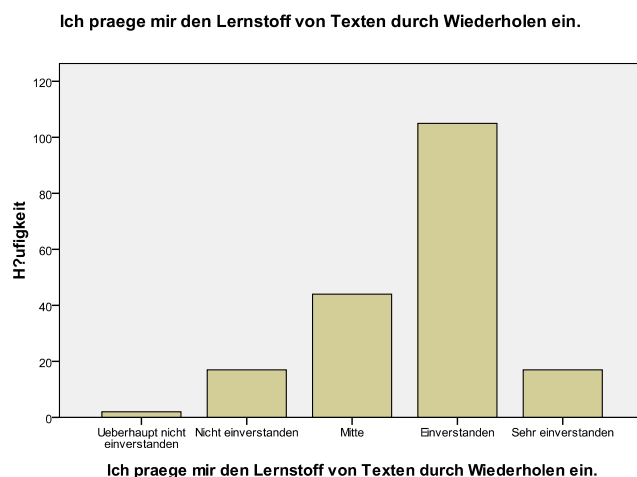


Abbildung 84. Häufigkeitsanalyse Item 35

Die Korrelationsanalyse mit Variable „Ausbildungshintergrund“ zeigt eine Signifikanz von ,207 (auf dem Niveau von 0,01). Es wird angenommen, dass diese Wiederholungsstrategie desto öfter angewendet wird, je länger man in China studiert hat. Das Ergebnis ist damit voll

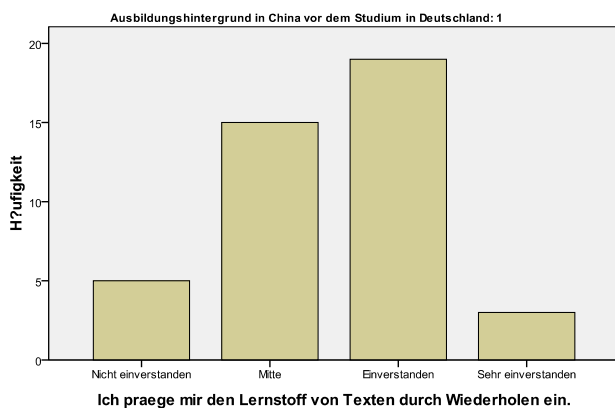
zutreffend. Je kürzer man im chinesischen System gelernt und studiert hat, desto weniger verwendet man die Wiederholung. Folgende Graphiken stellen diese Tendenzen dar.

Gruppe 1 (Abitur-Abschluss in China, n = 42),

Gruppe 2 (Bachelor-Abschluss in China, n = 105)

Gruppe 3 (Master-Abschluss in China, n = 35)

Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.



Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.

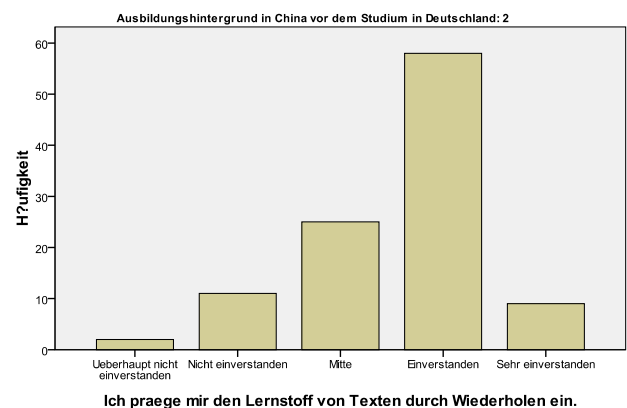


Abbildung 85. Häufigkeitsanalyse Item 35 mit Abitur-Abschluss in China, n = 42

Abbildung 86. Häufigkeitsanalyse Item 35 mit Bachelor-Abschluss in China, n = 105

Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.

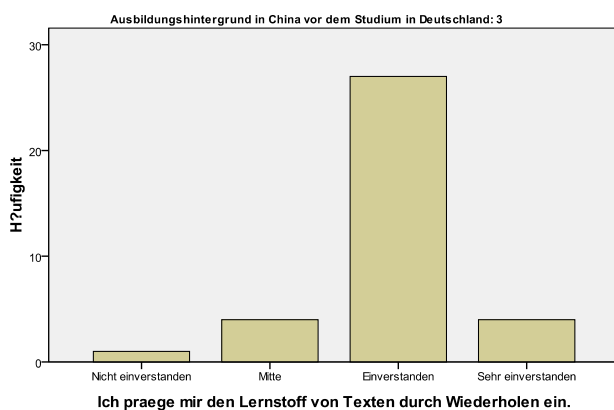


Abbildung 87. Häufigkeitsanalyse Item 35 mit Master-Abschluss in China, n = 35

Zusammenfassend zeigt sich bei den kognitiven Strategien eine positive Tendenz der Verwendung seitens der Probanden.

Metakognitive Strategien

Ziel und Planung

Das Ergebnis von Item 44. „Ich plane mein Vorgehen beim Lernen nicht“ (negativ gepolt) ist sehr unterschiedlich: „Überhaupt nicht einverstanden“ - 15 Probanden (8%), „Nicht einverstanden“ - 52 Probanden (28%). Mit der unsicheren Antwort „Mitte/Weiß nicht“ punkten 51 Probanden (28%) als die zweitgrößte Gruppe. „Einverstanden“ - 60 Probanden (32%), „Sehr einverstanden“ - 6 Probanden (3%). Das heißt eindeutig, die Mehrheit plant nicht vor dem Lernen.



Abbildung 88. Häufigkeitsanalyse Item 44

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass Item 44 mit Alter, Geschlecht, Aufenthalt in Deutschland, Fachrichtung, Ausbildungshintergrund nicht korreliert. Diese Tatsache weist darauf hin, dass jene Variablen nicht relevant sind für die metakognitive Strategie „Ziel und Planung“.

Regulation

Beim Item 48. „Ich verändere meine Lernpläne, wenn ich merke, dass sie sich nicht umsetzen lassen“ ist eine starke Tendenz zu „Einverstanden“ zu sehen (120 Probanden, 65%).

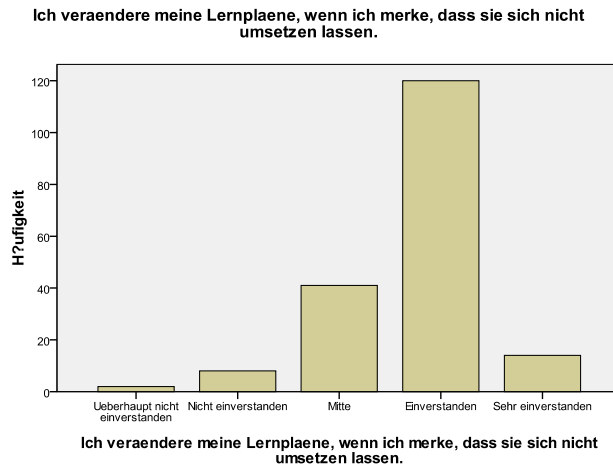


Abbildung 89. Häufigkeitsanalyse Item 48

Durch Korrelationsanalyse ist Item 48. mit Alter, Geschlecht, Aufenthalt in Deutschland, Ausbildungshintergrund, sowie Interkulturelle Kompetenz, allgemeinen Auslandsstudiumserfahrung nicht korreliert. Mit Fachrichtung und Kompetenz ist Item 48 leicht korreliert (jeweils mit ,197 und ,204 auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant).

Kontrolle

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Item 51. „Beim Lernen versuche ich immer festzustellen, ob ich den Stoff auch wirklich verstanden habe“. 105 Probanden (57%) geben „Einverstanden an.

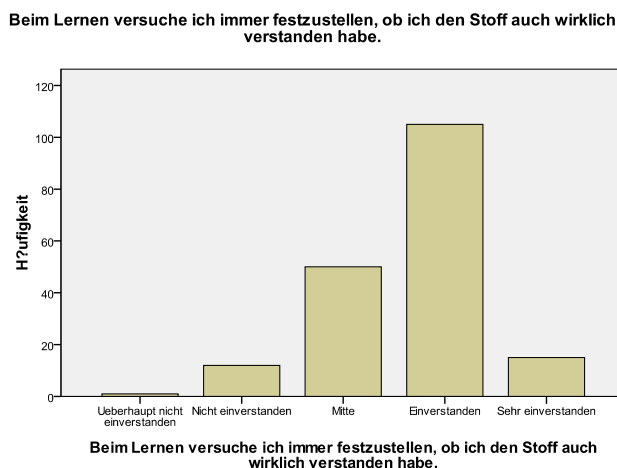


Abbildung 90. Häufigkeitsanalyse Item 51

Im Vergleich zu Item 48 (Regulation) sind bei Item 51 eher klare Aussagen zu sehen. Probanden zeigen dabei größere Sicherheit und Fähigkeit, Wissen zu kontrollieren, als Lernpläne zu regulieren.

Für metakognitive Strategien und kognitive Strategien wird eine weitere Korrelationsanalyse gemacht.

	LIST-metakognitive Lernstrategien	LIST-kognitive Lernstrategien
Alter	-	-
Geschlecht	-	-
Aufenthalt	-	-
Fachrichtung	,170*	-
Ausbildungshintergrund	-	,184*
Identität	,249	,471
Interkulturelle Kompetenz	,287	,588
allgemeinen Auslandsstudiumserfahrung	,163*	,344
Kompetenz	,444	,727
Akademische Adaption	,425	,623
Akademische Aneignung	,371	,614

Tabelle 13. SPSS – Korrelationsergebnisse

(Die mit * gekennzeichneten Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Alle anderen Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant).

Es ist zu beobachten, dass die Probanden, die höher bei Identität, Interkulturelle Kompetenz und akademische Aneignung punkten, auch einen höheren Level bei den kognitiven Lernstrategien als metakognitiven erreichen.

Generell ist der Ansatz von metakognitive Lernstrategien im Vergleich mit kognitiven Lernstrategien relativ ähnlich, d.h., die Verwendung beider Lernstrategien ziemlich ausgeglichen ist (wie unten das Graphik der Mittelwerte zeigt).

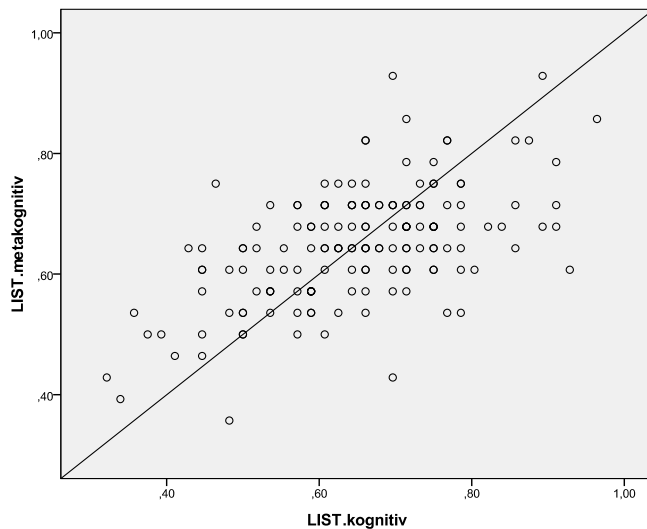


Abbildung 91: Streupunktdiagramm kognitive und metakognitive Lernstrategien

Diese Grafik der Scores oben zeigt einen recht starken Zusammenhang zwischen den beiden Lernstrategien. Als Erklärung kann gefolgert werden, bei der Betrachtung der Korrelationen zwischen den Lernstrategien und anderen Größen zeigt sich, dass diese unterschiedlich stark ausfallen. Man stellt aber auch fest, dass die Richtung bei beiden Größen identisch ist, da beide Werte positiv sind. Die unterschiedliche hohe Korrelation kann mehrere mögliche Gründe haben (mathematisch heißt es nur, dass der lineare Zusammenhang [bei Bravais Pearson] schwächer ist und weniger Varianz erklärt wird). Bei beiden bedeutet ein höherer Wert auch einen höheren Wert bei der Lernstrategie (positive Korrelation). Es wird vermutet, dass vielleicht auch inhaltlich die Zusammenhänge zwischen kognitiven Lernstrategien und den einzelnen Größen stärker ausgeprägt sind (mathematisch sind sie es aufgrund der mittleren positiven Werte, die höher als bei den metakognitiven Lernstrategien sind) als im Vergleich zu metakognitiven Lernstrategien. Die Korrelationen bei kognitiven Lernstrategien sind höher, der lineare Zusammenhang zwischen den Größen ist stärker. Aber an sich ist die Richtung der Korrelationen zwischen beiden Lernstrategien identisch (bei den Werten, die in der Tabelle stehen - sogar die Reihenfolge in der Höhe ist ähnlich). Durch diese Erklärung ist also nicht zu schließen, dass kognitive Lernstrategien mehr als metakognitive Lernstrategien aussagen. Die chinesischen Probanden verwenden beide Lernstrategien gleich viel.

Zur Reflexion

Bei Item 135. „Ich habe durch meine Erfahrung im Studium in Deutschland mein eigenes Land und meine eigene Kultur mehr erkannt“ ist der Trend positiv. 46% der Probanden (85) sind damit „einverstanden“ und 33% (61) „sehr einverstanden“.

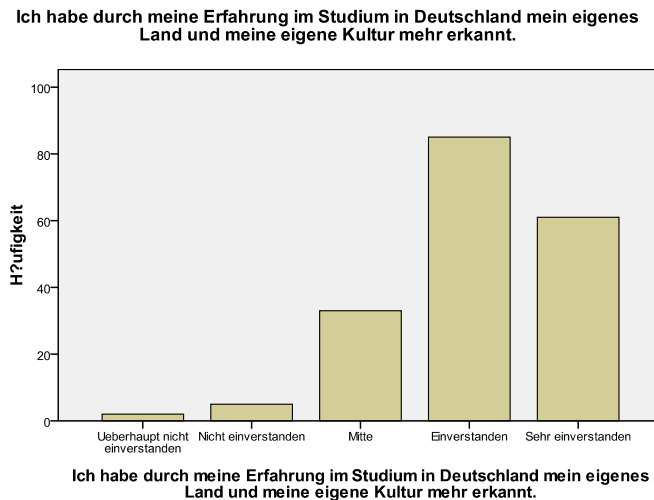


Abbildung 92. Häufigkeitsanalyse Item 135

Das Item 137. „Ich überprüfe immer, ob ich im Leben in Deutschland Fortschritt gemacht habe oder nicht“ zeigt eine unsichere Meinung der Probanden. Die meisten wählen „Mitte/Weiß nicht“ (43%, 79 Probanden), gefolgt von „Einverstanden“ (25%, 46 Probanden). Dies zeigt, dass die Reflexion über das eigene Leben in Deutschland bei den Probanden kaum stattgefunden hat.

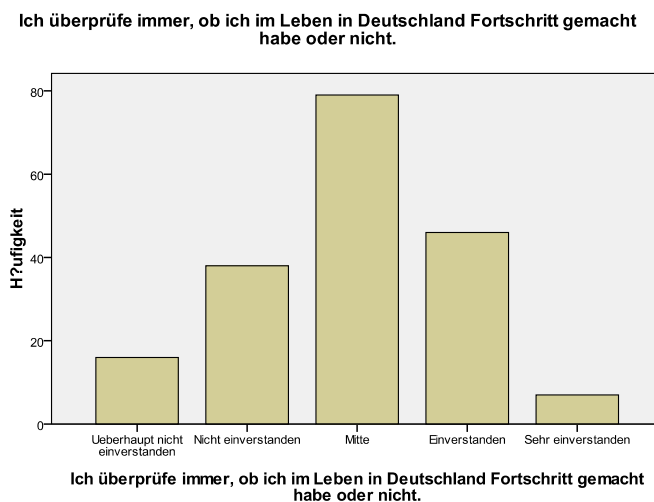


Abbildung 93. Häufigkeitsanalyse Item 137

Ähnliche Tendenzen sieht man bei Item 145. „Ich habe für mein Leben in Deutschland klare Ziele und Planung“. Die meisten wählen „Mitte/Weiß nicht“ (43%, 80 Probanden), gefolgt von „Einverstanden“ (39%, 73 Probanden).

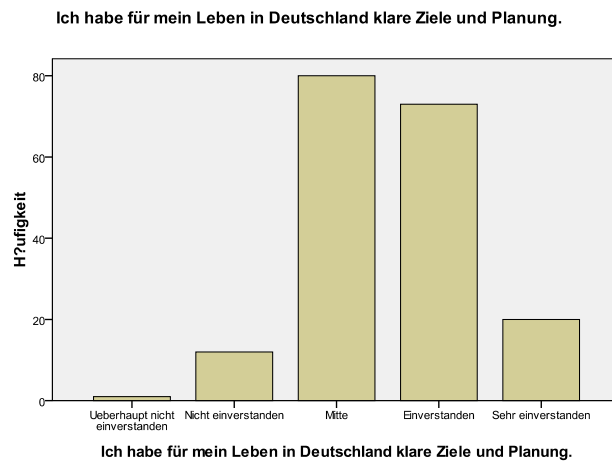


Abbildung 94. Häufigkeitsanalyse Item 145

Beide Items befragen Kontrolle, Ziel, Planung bzw. Regulation ans Leben der Probanden in Deutschland. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass diesbezüglich eher Unzufriedenheit vorherrscht. Die befragten Studierenden weisen im Übrigen mehr Sicherheit in der Anwendung der kognitiven Lernstrategien statt der metakognitiven auf. Ihre gesamte Metakognition (Lernstrategien und Reflexion) ist daher allgemein als nicht zufriedenstellend zu bewerten.

Zusammenfassung

Zusammenfassend können die folgenden Ergebnisse der durchgeführten Analysen wie folgt festgehalten werden: Sowohl Geschlecht als auch Ausbildungshintergrund in China, ferner Fachrichtung und Aufenthalt in Deutschland spielen bei den Probanden zwar eine Rolle für den Studienerfolg, jedoch nicht stark. Hingegen sind sie sehr selbstsicher hinsichtlich der akademischen Aneignung und der kognitive Lernstrategien. Viele der Befragten zeigen eher unsichere Gefühle in den Variablen Interkulturellen Kompetenz, Reflexion und Identitätsbildung. Es kann also daraus geschlossen werden, dass die mentale Auseinandersetzung bzw. Metakognition als Lebensstil bei diesen Probanden nicht sehr stark ausgeprägt ist. Die Ergebnisse implizieren auch, dass das selbstgesteuerte Lernen für die Teilnehmer dieser Stichprobe eine besondere Relevanz besitzt. Dies lässt sich damit erklären, dass das Auslandsstudium gerade für chinesische Studierende, die vom nicht-autonomen Lernen zum selbständigen Lernen umstellen müssen, einen höheren Anteil selbstverantwortlichen Lernens erfordert. Anders verhält es sich mit den Lernstrategien, deren Einsatz weniger gezielt angewendet wird und die daher mehr zu fördern sind. Diesbezüglich besteht deshalb im Interesse einer optimalen Unterstützung des Studienerfolgs ein großer Bedarf für Verbesserung.

7.2 Korrelationsanalysen⁷

Die Skalen des Forschungsdesigns (s. Tabelle 14) korrelieren hoch miteinander. In der Tabelle werden Korrelationen ab ,400 eingeblendet und ,700 farblich hervorgehoben und die schwachen Korrelationen unter ,400 ausgeblendet. Insgesamt fallen die Korrelationskoeffizienten der untersuchten Variablen hoch bis moderat aus.

	LIST	Metakog. LIST	Kognitiv. LIST	ressour. LIST	Reflexion	Metakog.
Akademische Aneignung	,623	,371	,614	,561	,574	,704
Sprachfertigkeiten	,232		,265	,194	,476	,472
Soziales Leben	,261		,248	,223	,344	,409
Campusleben	,278		,255	,335	,273	,345
Interkulturelle Kompetenz	,550	,287	,588	,422	,790	,837
Identitätsbildung	,465	,249	,471	,389	,661	,698
Psych. Probleme	,239		,254	,169	,436	,416
Integration	,490	,214	,505	,440	,704	,742
Kompetenz	,712	,444	,727	,548	,647	,796

Tabelle 14. SPSS - Korrelationsergebnisse
(Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0.01 (2seitig) signifikant)

Somit werden folgende Indikatoren bestätigt:

- Reflexion korreliert mit Integration: ,704
- Reflexion korreliert mit Kompetenz: ,647
- Lernstrategien korrelieren mit Akademische Aneignung: ,623
- Lernstrategien korrelieren mit Sprachbeherrschung: ,232
- Reflexion korreliert mit Sozialleben: ,344
- Reflexion korreliert mit Campusleben: ,273
- Reflexion korreliert mit Interkultureller Kompetenz: ,790
- Reflexion korreliert mit Identitätsbildung: ,661
- Reflexion korreliert mit Psychologische Auseinandersetzung: ,436

Weiter werden auch Korrelationsanalysen innerhalb der Variable „Integration“ durchgeführt.

Campusleben korreliert mit Kompetenz mit ,371. Somit ist der Indikator: „Interkulturelle Kompetenz korreliert mit Campusleben“ bestätigt. Das Campusleben spielt als eigenständige Unterkultur eine wichtige Rolle in der Kompetenzentwicklung, wie Museus (2008) andere Forscher zitiert:

⁷ Alle in diesem Kapitel genannten Korrelationen sind mit Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

(...) research indicates that at least one type of subculture - ethnic student organizations - can play an important role in positively shaping the experiences and outcomes of racial/ethnic minority students" (Museus 2008: 53),

ist dies in der vorliegenden Forschung bestätigt.

Ying (2001) führt ähnliche Forschungen durch und untersucht auch Studienerfolg des internationalen Studierenden. Sie bietet zwei fundamentale Aspekte bezüglich des Studienerfolgens im Ausland mit erstens akademischen Leistung und zweitens „overall study experience“ (detailliert s. Kapitel 4.1 Studienerfolg). Ying versteht darunter „overall competence“. Diese operationalisiert sie durch „sense of coherence“ und zitiert den Ansatz von Antonvosky (1987), der „sense of coherence“ als „a mediator of positive health“ sieht. Ying (2001) und Kollegen finden in ihrer Forschung, dass

“Chinese American college students with the greatest racial and ethnic diversity in their intimate social network (including Chinese, Asians, and non Asians) enjoyed a significantly higher sense of coherence than those with less racially and ethnically mixed networks, supporting the association of racial diversity in social network and a stronger sense of coherence. (...) Asian Americans had significantly fewer numbers of crossracial groups represented in the friendship network than did students of all other races. Lower crossracial engagement and being Asian (as compared with White) were related to a lower sense of coherence, whereas lower GPA was not. Within the Asian American subsample, crossracial engagement was again significantly associated with greater coherence, whereas GPA again was not. Thus, extending the definition of success to overall competence, these findings raise questions about the applicability of the model minority label to Asian Americans, despite their academic achievement”.

In der vorliegenden Arbeit wird der Indikator „Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Kompetenz“ durch hohe Korrelation mit ,727 bestätigt (diese Korrelation ist mit Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant), was auf oben genannte Yings (2001) Forschungsergebnisse zutrifft.

Soziales Leben korreliert mit Interkultureller Kompetenz mit ,458. Somit ist der Indikator „Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Sozialem Leben“ bestätigt. Interkulturelle Kompetenz spiegelt sich im sozialen Leben wider. Durch die interkulturelle Kompetenz wird das Sozialleben verbessern.

Die gesamte Akademische Aneignung korreliert mit Lernstrategien mit ,623 signifikant. Die Zusammenhänge zwischen der akademischen Adaption, den Academic Commitment und der SACQ (Performance und Application) mit Lernstrategien sind ebenfalls positiv und fallen insgesamt etwas höher aus (,617; ,500; ,508).

Die LIST-Lernstrategienfragebogen werden getrennt beobachtet. LIST insgesamt, LIST.Kognitiv und LIST.ressourcenbezogen korrelieren mit Variablen unter Studienerfolg (s. Tabelle 15). Nur LIST.Metakognitiv korreliert wenig damit. Es zeigt nur schwache Korrelationen zwischen LIST.Metakognitiv mit Akademische Aneignung, interkultureller Kompetenz, Identitätsbildung, Integration und Kompetenz.

	LIST	LIST.Metakog.	LIST.Kognitiv.	LIST.ressour.
Aka. Aneignung	,623	,371	,614	,561
Sprachfertigkeiten	,232		,265	,194
Soziales Leben	,261		,248	,223
Campus Leben	,278		,255	,335
Interkulturelle Kompetenz	,550	,287	,588	,422
Identitätsbildung	,465	,249	,471	,389
Psych. Probleme	,239		,254	,169
Integration	,490	,214	,505	,440
Kompetenz	,712	,444	,727	,548

Tabelle 15: Korrelationen zwischen LIST-Fragebogen mit Variablen unter Studienerfolg

Die LIST-Lernstrategien korrelieren positiv mit den gesamten Kompetenzen hoch mit ,712. Besonders zu beachten sind die kognitiven Lernstrategien. Dabei reicht der Zusammenhang zwischen Kompetenz und kognitiven Lernstrategien von ,727. Probanden, die jene Kompetenzen als positiv einschätzen, zeigen in der Tendenz auch mehr kognitive Lernstrategien auf.

Es bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen Noten und Lernstrategien; somit wird der Indikator „Lernstrategien korrelieren positiv mit Noten/Leistung“ nicht bestätigt. Es zeigt sich nur ein schwacher Zusammenhang von ,170. Dieses unerwartete Verhältnis bedarf einer Erklärung und wird im Folgenden einer näheren Untersuchung unterzogen. Zuerst zeigt sich sehr viel Streuung in den Daten. Erschwerend und auch korrelationsreduzierend ist bei der vorhandenen Streuung, dass die Note nur 4 Ausprägungen hat. Die Korrelation nach Pearson hat einen engen Zusammenhang mit einer linearen Regression, das R^2 der Regression ist das Quadrat der Korrelation nach Pearson. Das R^2 entspricht der durch das Modell erklärten Streuung (eine hohe Korrelation (ob negativ oder positiv) entspricht daher der viel erklärten Streuung). Da die Daten aber nur bei 4 Stellen vorhanden sind (es gibt nur 4 Noten) und um den vom Modell vorhergesagten Mittelwert relativ stark schwanken, kann die nur geringe Streuung an sich vom Modell her erklärt werden, und da ist die Korrelation niedrig. Eine Bestätigung dafür findet sich auch, wenn man sich das Boxplot zu Lernstrategie und Note betrachtet:

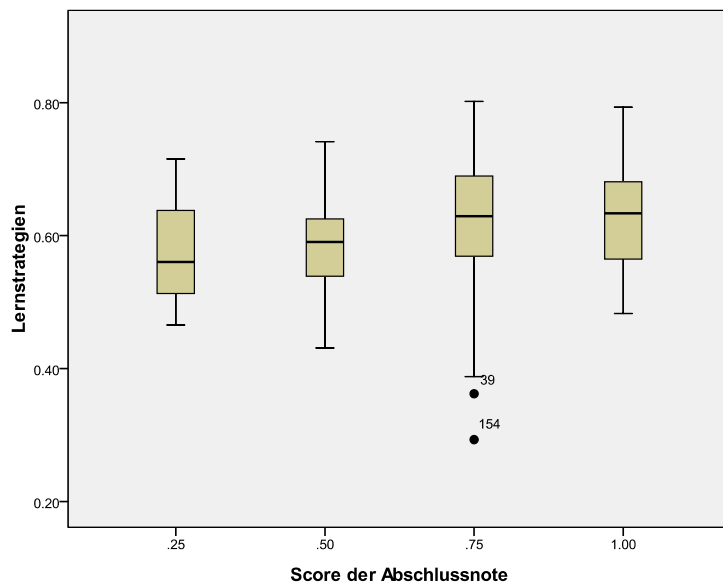


Abbildung 95. Boxplot Lernstrategie und Note

Alternativ wird auch ein Streupunktdiagramm erstellt:

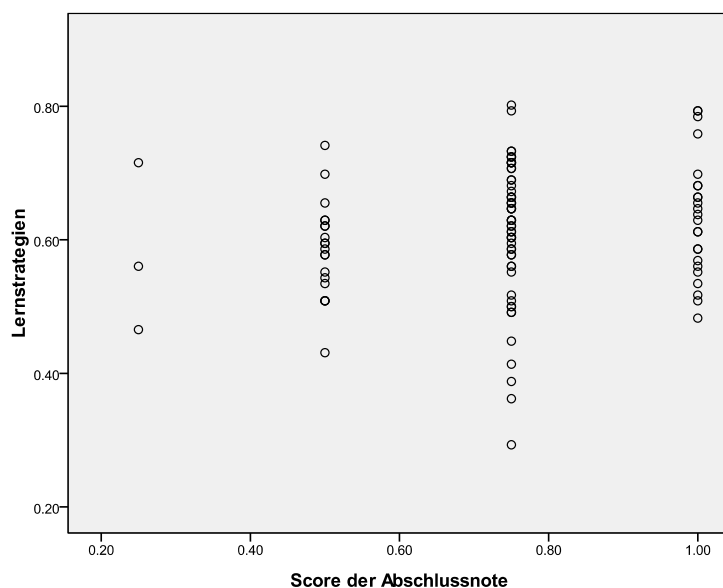


Abbildung 96. Streupunktdiagramm Lernstrategie und Note

Vor allem beim Boxplot sieht man, dass es zwischen 1 und 2 (1 und 0.75) kaum einen Unterschied gibt, aber für diese Noten hat man bei Lernstrategie leicht höhere Werte als die beiden anderen beiden Noten (3 und 4, bzw. 0.5 und 0.25). Auch gilt, dass die Mediane der Noten 1 und 2 recht nah zusammen liegen, wie auch bei 3 und 4. Aber die große Streuung sieht man gut im Streupunktdiagramm. Das heißt, eine leichte Tendenz besteht schon, aber diese ist im Vergleich zur Streuung der Ergebnisse relativ niedrig. Weiter wird die explorative

Analyse gemacht, und die Daten sagen folgendes: Die Studenten mit guten Noten (1 und 2) haben im Mittel / Median leicht höhere Werte bei der Lernstrategie als die Studenten, die mit 3 und 4 abgeschlossen haben.

Ingesamt ist aber auch noch eine große Streuung der Werte feststellbar. Studenten mit einem eher niedrigen Wert bei Lernstrategie konnten auch gute Noten erreichen, z.B. wurde das Minimum bei Lernstrategie bei einem Studenten mit Note 2 festgestellt. Deswegen wird festgestellt, dass es schon einen kleinen Effekt von Lernstrategie auf die Abschlussnote gibt, aber dieser ist vor allem im Vergleich zur Streuung in den Daten eher schwach ausgeprägt.

Boerner et al. (2005) erörtern, dass in der Empirie die Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Lernerfolg in qualitativen und quantitativen Untersuchungen eher gering ausfallen (Blickle 1995, 1996; Schiefele, Streblow, Ermgassen & Maschner 2003; Wild 2000). Der Grund liegt – neben der Problematik der validen und reliablen Erfassung des Lernerfolgs (Ruhloff 1987) – möglicherweise darin, dass die Beziehung zwischen Lernstrategien und Lernerfolg durch Moderatoren (wie die Lernmotivation) beeinflusst wird, die jedoch bislang nur zum Teil erforscht sind und daher nicht konsequent erhoben werden.

Ähnlich erörtert auch Artelt (1998) in der Erforschung der Relation zwischen Lernstrategien und Lernerfolg, dass insgesamt die Literatur zur Effizienz von Lernstrategien widersprüchliche Ergebnisse aufweist. Artelt (1998) nimmt Baumert und Köller (1996) als Beispiel, nach deren Forschung „die Korrelation zwischen Schul bzw. Studienleistungsindikatoren in den meisten Studien schwach“ ist. In einer eigenen Studie hat Baumert einen Effekt von $\beta = .04$ zwischen Tiefenverarbeitungstrategien und Schulleistung festgestellt. Stebler und Reusser (1997) finden sogar negative Zusammenhänge zwischen dem (über Fragebogen und Selbstberichte) angegebenen Einsatz von Strategien bei der Vorbereitung auf einen Mathematiktest und den tatsächlichen Leistungen im Fach Mathematik. Je besser die Schüler waren, von desto weniger Strategien berichteten sie. Dies galt für fast alle gemessenen Strategien wie z.B. Elaborieren/Antizipieren, Strukturieren/Organisieren und Überwachen. Insbesondere die auf Craik und Lockharts (1972) Gedächtnismodell zurückgehende Unterscheidung zwischen verschiedenen Tiefen der Bearbeitung, die sich als Tiefen und Oberflächenstrategien in vielen Lernstrategieinventaren wiederfindet, äußert sich oft nicht erwartungsgemäß im erzielten Lernerfolg (s. Wild 1996). In den grundlegenden qualitativen Untersuchungen von Marton und Säljö (1984, 1976) hingegen, in denen ebenfalls tiefen und oberflächenstrategisches Vorgehen beim Lernen unterschieden wird, finden sich enge Beziehungen zwischen dem tiefergehenden Lernen und dem durch Verstehen gekennzeichneten Lernerfolg. Einen zentralen Gedanken zur Erklärung dieser heterogenen Befundlage verdeutlicht das folgende Zitat:

"We are not arguing that the deep/holistic approach is always 'best': only that it is the best, indeed the only, way to understand learning materials" (Marton & Säljö 1984: 46) (Artelt 1998: 1).

Artelt (1998) vermutet die Operationalisierung von Strategien als Grund und erklärt:

„ein anderer Erklärungsansatz für die berichteten moderaten Beziehungen zwischen Lernstrategien und Lernerfolgen bezieht sich auf die Operationalisierung der Lernstrategien. Die Erhebung via Fragebogen setzt voraus, dass Lernstrategien von konkreten Anwendungsbedingungen abstrahiert in ihrer Nützlichkeit beziehungsweise ihrer Anwendungshäufigkeit beurteilt werden können. Ein wichtiger Ansatzpunkt zu Vervollständigung des Wissens über Lernstrategien ist die Analyse des Phänomens auf verschiedenen Ebenen" (Artelt 1998: 1).

Korrelationsanalysen bestätigen schwache Korrelationen zwischen Noten/Leistung mit Integration von ,353; und Noten/Leistung mit Kompetenz von ,252. Solche schwachen Korrelationen vermuten auch die Forschungsergebnisse bei Geelhoed, Abe & Talbot (2003):

"It is entirely possible to have a study career featuring high academic achievement, yet with poor overall study experience" (Geelhoed, Abe & Talbot 2003: 5):

Ähnlich zitieren Ying et al. (2001) eine Studie mit dem Ergebnis

"(...) no association between academic success and subjective sense of competence amongst Asian American students at a prestigious American university" (Ying et al. 2001).

Der Indikator „Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Akademischer Aneignung" wird mit Korrelation von ,625 bestätigt. Die Adaption in dem akademischen Umfeld hängt eng mit der interkulturellen Kompetenz zusammen. Ataca (1996) findet in seiner Untersuchung auch: "attained educational level has been shown to be significantly related to successful sociocultural adaptation (Ataca 1996).

In der Studie von Katrinli & Penbek (2010) wurde gefunden:

„academic expatriates with high intercultural sensitivity perceived themselves more creative than the ones with low intercultural sensitivity" (Katrinli & Penbek 2010: 8)

Dieses wurde auch von der vorliegenden Arbeit bestätigt. Basierend darauf haben Katrinli & Penbek (2010) weiter erschlossen:

"interpreting that academic expatriates with high intercultural sensitivity and coming from an individualistic culture (USA citizens) and studying in a collectivist culture (Turkey) perceive themselves more creative than their collectivist colleagues (Turkish citizens) in USA (Individualistic culture) (...) perceived creativity is increasing in collectivist cultures, but decreasing in individualistic cultures" (Katrinli & Penbek 2010: 8)

Zu diesem Befund wird von der vorliegenden Untersuchung gegenübergestellt. Erstens ist nach dem neuen Kulturverständnis in der Transkulturalität (bzw. Interkulturalität) nicht adäquat, alle Kulturen mit klaren Grenzen zu definieren und in klare Kategorien zu klassifizieren in die z.B. „individualistic culture“ bzw. „collectivist culture“ (wie bei Hofstede). Weiter ist es für die vorliegende Untersuchung wichtig, die Grundeinstellung nicht durch kulturelle Unterschiede die Gründe für Erfolge zu suchen, sondern es ist anzunehmen, dass individuelle Kulturhintergrund nicht der entscheidende für die Erfolg ist, sondern die Fähigkeit bzw. Kompetenz, sich dementsprechend zu adaptieren und verhalten, wie auch die von der transkulturelle hybride Haltung (Welsch 1996), ist die entscheidende Punkt. Diejenigen, die Kompetenzen zur Metakognition erworben haben, unabhängig aus welchen Kulturkreisen oder –tradition, werden Erfolg haben. Daher wird appelliert, dass die immer angenommenen Faktor der Kultur nicht als Determinante des Auslandsstudiumserfolges gesehen.

Der Indikator „Interkulturelle Kompetenz korreliert positiv mit Identitätsbildung“ wird hoch mit Korrelation von ,714 bestätigt. Diese enge Beziehung zwischen beiden Variablen ist vermutlich mit Reflexion verbunden (s. „Reflexion korreliert mit Interkultureller Kompetenz“: ,790; „Reflexion korreliert mit Identitätsbildung“: ,661). Alle drei Faktoren beeinflussen sich direkt und gegenseitig. Dies bestätigt die Annahme, dass die Reflexion das Kernelement der Identitätsbildung und interkulturellen Kompetenz bildet.

Weiter ist es durch die Ergebnisse deutlich, dass Interkulturelle Kompetenz, Integration und Identitätsbildung in einem zusammenhängenden Spektrum stehen.

Der Indikator „Interkulturelle Kompetenz korreliert mit Psychologische Auseinandersetzung“ wird durch Korrelation von ,435 bestätigt.

Weiter wird die Sprachbeherrschung als Einflussfaktor überprüft.

- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Kompetenz: ,434
- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Akademische Aneignung: ,277
- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Interkulturelle Kompetenz: ,536
- Sprachbeherrschung korreliert positiv mit Identitätsbildung: ,497

Alle diese vier signifikanten Korrelationen erklären die Sprache als wichtigen Einflussfaktor für die Adaption in das akademische Umfeld, für die Kompetenz, die Interkulturelle Kompetenz sowie die Identitätsbildung. Somit sind diese vier Indikatoren bestätigt.

Um der Indikator „Ausbildungshintergrund beeinflusst Akademische Aneignung“ zu überprüfen, wird folgendes Diagramm erstellt.

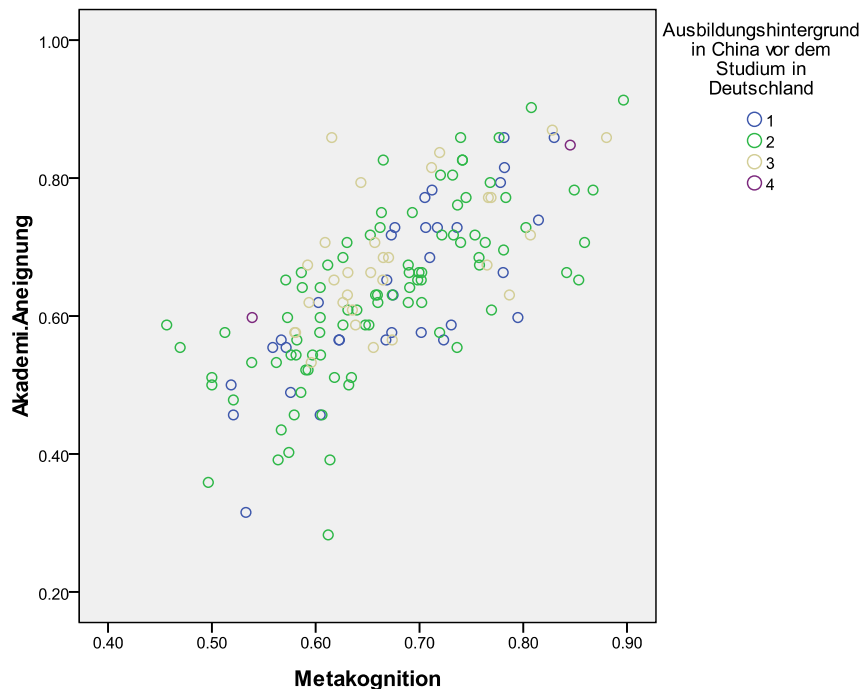


Abbildung 97. Streupunktdiagramm. Metakognition und Akademische Aneignung bei Ausbildungshintergrund in China vor dem Studium in Deutschland

Dabei ist eine ziemlich lineare Verteilung zu sehen. Die Probanden, entweder in Gruppe 1 (Abitur in China), Gruppe 2 (Bachelor in China) oder Gruppe 3 (Master in China) stehen zwischen Metakognition und Akademische Aneignung in einer positiven Relation zu einander. Gruppe 4: Doktorstudium in China ist wegen geringe Anzahl ($n=2$) nicht berücksichtigt. Die Annahme, dass der Ausbildungshintergrund mit eigener Lernkultur und –tradition die akademische Aneignung beeinflusst, ist bestätigt.

Der Zusammenhang zwischen Studienerfolg und Metakognition wird durch Korrelationsanalyse signifikant bestätigt. Hierbei wurden zwei Verfahren zur Messung des Studienerfolges einbezogen. Einmal mit Noten/Leistung, wobei aber nur 115 Probanden Noten angeben konnten bzw. wollten, daher $n=115$. Zum andern wurden nur Integration und Kompetenz mit den gesamten Probanden, $n=186$, als Studienerfolg berechnet.

Berechnung 1: $n=115$



Abbildung 98. Berechnung 1 des Studienerfolges

Berechnung 2: n=186



Abbildung 99. Berechnung 2 des Studienerfolgs

Bei der Berechnung 1 ist die hohe Korrelation von ,714 zu sehen.

Korrelationen		Metakognition	Studienerfolg_1
Metakognition	Korrelation nach Pearson	1	,714**
	Signifikanz (2seitig)		,000
	N	155	90
Studienerfolg_1	Korrelation nach Pearson	,714**	1
	Signifikanz (2seitig)	,000	
	N	90	98

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

Tabelle 16. Korrelation mit Studienerfolg_1 und Metakognition

Bei der Berechnung 2 ist die starke Korrelation von ,833 zu sehen.

Korrelationen		Metakognition	Studienerfolg_2
Metakognition	Korrelation nach Pearson	1	,833**
	Signifikanz (2seitig)		,000
	N	155	134
Studienerfolg_2	Korrelation nach Pearson	,833**	1
	Signifikanz (2seitig)	,000	
	N	134	149

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

Tabelle 17. Korrelation mit Studienerfolg_2 und Metakognition

Somit ist die Haupthypothese bestätigt.

- Der Studienerfolg korreliert positiv mit der Metakognition: ,714 (ohne Noten im gesamten Studienerfolg: ,833)

Personen, die mehr metakognitives Können beherrschen, schätzen für sich ein Mehr an Kompetenz und Integration ein und erbringen somit einen besseren Studienerfolg im Auslandsstudium.

7.3 Regressionsanalyse

Als Ergänzung zur Korrelationsanalyse wird die klassische lineare Regression zur Absicherung der Ergebnisse eingesetzt. Der Einfluss von der Haupthypothese, dass Metakognition mit Studienerfolg korreliert, kann durch lineare Regressionsanalyse bestätigt werden (Analysen wie folgt). Dabei erfolgt die Betrachtung wie vorhin einzeln mit zwei Berechnungen (mit und ohne Noten).

Berechnung 1: n=115

Modellzusammenfassung				
Modell	R	RQuadrat	Korrigiertes RQuadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,714 ^a	,510	,505	,07010
a. Einflussvariablen : (Konstante), Metakognition				

Koeffizienten ^a					
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Sig.
		RegressionskoeffizientB	Standardfehler	Beta	
1	(Konstante)	,148	,052		2,839,006
	Metakognition	,731	,076	,714	9,574,000
a. Abhängige Variable: Studienerfolg_1					

Tabelle 18. Linearer Regression mit Studienerfolg_1 als abhängiger Variable

Berechnung 2: n=186

Modellzusammenfassung				
Modell	R	RQuadrat	Korrigiertes RQuadrat	Standardfehler des Schätzers
1	.833 ^a	.694	.692	.04824

a. Einflussvariablen : (Konstante), Metakognition

Koeffizienten^a

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	RegressionskoeffizientB	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	.057	.030		1.879	.062
Metakognition	.774	.045	.833	17.321	.000

a. Abhängige Variable: Studienerfolg_2

Tabelle 19. Linearer Regression mit Studienerfolg_2 als abhängiger Variable

Der bei der Korrelation festgestellte Zusammenhang zwischen Metakognition und Studienerfolg wird auch durch die signifikante Regressionsanalyse bestätigt. Das Ergebnis zeigt, um den Studienerfolg (mit Noten) um 1 erhöhen zu können, muss die Metakognition um ein Wachstum von ,731 erhöht werden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Probanden, die mehr Lernstrategien anwenden und mehr über sich reflektieren, d.h. also metakognitiv ihr Studium und Leben in Deutschland gestalten, dieses auch mit höherer Zufriedenheit beurteilen und einen besseren Studienerfolg erzielen. Metakognition bewirkt, dass sie insbesondere selbstbewusster sind und eine generell positive Einstellung und Haltung sich selbst, ihrer Umwelt und der neuen Kultur gegenüber entgegenbringen.

8. Weitführende Diskussionen

Dem Auslandsstudium kommt für die Entwicklung der jeweiligen betreffenden Person eine sehr wichtige Bedeutung zu, gerade weil sie mit einer neuen Kultur konfrontiert wird. Eine solche Option ist auch als Gelegenheit zu sehen, die der Selbstbestimmung und der Selbstdefinierung dient. Dabei wird nach den zukünftigen beruflichen Interessen gesucht, die eigene Motivation erforscht, auf die innere Stimme gehorcht – kurz: nach der eigenen Identität gesucht. Konfrontationen und Auseinandersetzungen mit Problemen durchziehen den gesamten Alltag der ausländischen Studierenden. Der damit verbundene Prozess der kontinuierlichen kulturellen Selbst- und Fremdrelexion bietet ungewöhnliche Chancen, fordert allerdings zugleich ein hohes Maß an Energie und Problemlösungsfähigkeit.

Die Fähigkeit zur Reflexion, oder Metakognition, bildet sich im Lauf der persönlichen Entwicklung und Sozialisation. Die eigene Lernfähigkeit und Intelligenz, somit ferner das Milieu bzw. das soziale Umfeld, der Bildungsstand der Eltern, der selber erreichte aktuelle Bildungsstand, nicht zuletzt weitere verschiedene persönliche Erfahrungen beeinflussen diesen Entwicklungsprozess. Zu letzteren zählt auch die in der vorliegenden Studie untersuchte Auslandserfahrung, die die Qualifizierung der Reflexionsfähigkeit bzw. Metakognition weiter anregt.

Viele internationale Studierende können im Auslandsstudium von sich aus nicht oder wenn, dann eher zu spät, die nötige Adaption wahrnehmen und sich deren Anforderungen bewusst machen. Für die chinesischen Studierenden ist Deutsch die zweite Fremdsprache außer Englisch. Im Vergleich zu Englisch, das sie in der Schule in der Regel als Pflichtfach ab der ersten Jahrgangsstufe in der Grundschule lernen, ist Deutsch meistens bei ihnen nur mit 800 Unterrichtsstunden belegt mit den entsprechenden Defiziten im schriftlichen und mündlichen Ausdruck sowohl im Alltagsleben als auch im Studium. Bedingt durch ihre wenig autonom ausgerichtete Lerntradition gestaltet sich das Studium umso schwieriger. Zudem kommt der Kulturschock hinzu. Viele Hochschulen haben dies erkannt und bieten wissenschaftliche Kurse und Tutorien an. Angesichts der oben genannten Probleme und Schwierigkeiten, mit denen insbesondere ein chinesischer Studierender zu kämpfen hat, reicht es nicht, nur Deutsch zu verbessern, Tutorien vom Fach zu besuchen und deutsche Kultur kennen zu lernen. Er benötigt vielmehr eine grundsätzliche Orientierung darüber, was das gesamte geistes- und kulturgeschichtliche Spektrum der deutschen Akademie ausmacht. Das Angebot kultureller und landeskundlicher Exkursionen kann dabei nur eine Hilfe sein. Vielmehr soll eine Hinführung zum kritischen bzw. reflexiven Denken gefördert werden. Notwendig ist es,

sich interkulturelle Kompetenz anzueignen und dadurch der Reflexion die notwendige Bedeutung einzuräumen.

Es wird deswegen dringend angeregt, von Seiten der Aufnahmeuniversität im Voraus diese Adaptionphase und den Prozess der Aneignung bewusst ins Auge zu fassen, um die Rahmenbedingungen für den Studienerfolg zu optimieren. Alle die mit dieser Untersuchung gewonnen Einsichten könnten auch umgesetzt werden, wenn der Service für die Studierenden entsprechend verbessert werden würde. Die in dieser Arbeit vorgestellten Theorien und das Ergebnis der metakognitischen Adaption sind auf jeden Fall nützlich für die Beobachtung, Beschreibung und Untersuchung von Studierenden, um ihre Eigenschaften, ihre Denkweise, ihr Fühlen und Verhalten systematisch zu analysieren. Daraus könnten entsprechende Strategien entwickelt und Hürde überwunden werden. Die Kenntnis der Theorien hilft zu prüfen, wie man Anforderungen gegenüber und Ansprüche von Studierenden, aber auch von wissenschaftlichen Mitarbeitern an den Hochschulen unterstützen könnte.

Gu & Schweisfurth (2006) erörtern hinsichtlich der Persönlichkeit des westlichen Hochschulakademikers Überlegungen, die uns auch zum Nachdenken anregen. Hierbei ist ein Perspektivwechsel bezüglich der Inter- bzw. Transkulturellen Kompetenz erforderlich:

„(...) given their [non-Western educational traditions] differences from the Western tradition, it is essential that we all learn to invite and to listen to the 'multiple voices' and perspectives that can enlighten our understanding of these traditions, just as we must learn to recognise that different groups may, as a consequence of their sociocultural contexts and backgrounds, possess 'ways of knowing' that, although different from our own, may be every bit as valuable and worthwhile as those to which we are accustomed (Reagan, 2000: 2). (...) it is problematic for educational researchers who are themselves products of an educational tradition to take a value-neutral or value-free position when looking into culturally embedded educational practices. Usher's (1996) notion of double hermeneutic offers a useful explanation: Research involves interpreting the actions of those who are themselves interpreters: it involves interpretations of interpretations – the double hermeneutic at work. (...) Drawing on Hall's observation of hidden cultures, educational researchers need to think, feel and reflect on their views, beliefs and taken-for-granted behaviour and common sense that are learned and deeply internalised in their mind. We argue that a self-reflexive attitude will enable educational researchers to be aware of the development of their own professional position and views and subsequently be sensitive to issues in educational and cultural contexts of their own and of the others" (Gu & Schweisfurth 2006: 80).

Also ist es auch für einen westlichen Akademiker wichtig, Reflexion und Metakognition zu beherrschen. Die hermeneutische Perspektive und ein darauf basierender Respekt gegenüber den internationalen Studierenden sind für die Didaktik von Bedeutung. Dabei darf man aber eins nicht verkennen: Im Ergebnis kommen die internationalen Studierenden

eventuell auch dahin, wo man hin will, sie kommen nur auf anderen Wegen dahin. Von ihren Lerntraditionen und -methoden bzw. Perspektiven her dauert es dann eben einige Zeit, bis sie sich das westliche Lernsystem aneignen bzw. es adaptieren. Außerdem ist auch zu konstatieren, dass entsprechende Lernmethoden im dementsprechenden Lernsystem ihre Funktion haben, beispielsweise das Auswendiglernen. Diesbezüglich erörtern Marton & Dall'Alba & Tse (1993):

"traditional Asian education practices of memorization and repetition can have different intentions which, in the context of that education system, can deepen and develop understanding" (Marton & Dall'Alba & Tse 1993: 23).

Nachfolgend werden verschiedene Ansätze anhand der Ergebnisse der vorliegenden Forschung kritisch erläutert.

Kultur – Lerntradition

Auf die Frage „Ist die Kultur bzw. Lerntradition entscheidend für den Studienerfolg im Ausland?“ lässt sich mit „nein“ antworten. Kultur bzw. Lerntradition sind zwar wichtig, aber nicht entscheidend. Der immer angenommene Ansatz, dass die Kultur bzw. Lerntradition den Studienerfolg bestimmen, ist nicht adäquat. Harris (1995) kommt auch zur Schlussfolgerung:

"Though studies of adult learning acknowledge the existence of a range of different learning styles and strategies, the majority of these are individually rather than culturally based"; "(...) while certain perceptions of Chinese/UK education were common to most respondents, the way the interviewees felt about or dealt with their experience differed widely between individuals. This supports the view that it is inappropriate to stereotype individuals according to their nationality" (Harris 1995).

Es wird immer erfolgreiche internationale Studierende geben, mit welchem kulturellen Hintergrund auch immer. Bei diesen erfolgreichen Studierenden lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen. Nach außen hin kann man sagen, sie haben das akademische System der deutschen Hochschulen gut adaptieren können. Aber es gibt tiefer liegende Gründe, nämlich eine positive fortlaufende Identitätsentwicklung durch ein kontinuierliches Sich-Bewusstwerden und die Reflexion über das Fremde im Vergleich mit dem Eigenen.

Sprache

Die Autoren der PISA-Studie postulieren, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau – damit also eine mangelhafte Sprachkompetenz – die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere darstellt (Harring 2008 nach Baumert et al. 2001). Es ist aber zu berücksichtigen, dass gute Sprachkenntnisse allein auch keinen Bildungserfolg bzw. keine Integration gewährleisten. Sie dienen nur als Brücke zur Integration und zum Bildungserfolg. Sprachkenntnisse begründen keine Determinante, sondern bieten sich als Begründung an, weil sie eindeutiger als andere Faktoren zum Ausdruck kommen. Im Kontext der PISA sind, wie auch bei Sinus-Studie festgestellt wurde, die Probleme eher bei einer niedrigeren Sozialschichtzugehörigkeit zu sehen. Dies ist ein weiterer Hinweis dafür, dass die Sprache, wenn sie als Grund genannt wird, nur eine oberflächliche Begründung abgibt. Die vorliegende Forschung kommt auch zu dem Schluss, dass die Sprache als einziger zentraler Prädiktor für den Studienerfolg ausländischer Studierender nicht angemessen ist.

Ähnlich findet Sam (2000) in seiner empirischen Studie zu Ergebnissen, dass die Sprache nicht als entscheidender Faktor der „satisfaction with life“ der internationalen Studierenden zu sehen ist:

“Language proficiency (both English and host national language, i.e., Norwegian) were not found to contribute significantly to the international student’s satisfaction with life (SWL). While this finding is unexpected with reference to previous intercultural studies, it should be noted that the importance of language proficiency is with respect to maladaptation. (...) while language proficiency may be an important alleviating factor when it comes to maladaptation, it may be unimportant when it comes to enhancing positive adaptation (Sam 2000: 320).

Das Erkennen bzw. Bewusstwerden von geforderten Anforderungen im deutschen akademischen Spektrum ist der entscheidende Punkt. Dafür benötigt man die Reflexion (Metakognition) bzw. das kritische Denken. Um auf diese Ebene gelangen zu können, spielt die Sprache eine Rolle und wirkt als Brücke, Medium bzw. Instrument (in Kommunikation von Teilnahme an Kulturveranstaltungen, internationaler Freundeskreis, etc.). Darauf basierend werden weitere Kompetenzen entwickelt: interkulturelle Kompetenz, hermeneutisches Denken bzw. Konstruktivismus. Es soll daher mehr Aufmerksamkeit der mit Reflexion und kritischem Denken in Zusammenhang stehenden Metakognition geschenkt werden.

Wissen und Können

Das in der vorliegenden Studie verwendete Messinstrument der Lernstrategien ist der LIST-Fragebogen. Artelt (1998) erörtert in Bezug auf das Wissen bzw. das Können, die durch manche Lernstrategien nicht gemessen werden können, folgende Zitate:

„Entwistle und Entwistle (1991) zeigen in ihrer Studie eindrucksvoll, welche handlungsleitenden Effekte die Antizipationen von Studenten über die Qualität und Art der Prüfung auf die Qualität und Art ihrer Vorbereitung hat. Darüber hinaus stellen sie aufgrund des Interviewmaterials die Vermutung auf, dass in den traditionellen Prüfungen nicht durchgängig tiefergehendes Verstehen der jeweiligen Materie überprüft wird. (...) Verkürzt könnte man sagen, dass Studierende mit durchaus wertvollen Wissensbeständen in „ihren Köpfen“ zu Prüfungen erscheinen, dass dies jedoch nicht erkannt und auch nicht honoriert wird (Wild 1996: 64)“ (Artelt 1998).

Im Kapitel zu den Kriterien des Studienerfolges wurde von Ying (2001) zitiert, dass „sense of coherence“ als „overall competence“ als Kriterium des Studienerfolges heran gezogen wird. Dasselbe Zitat beleuchtet aber auch das Verhältnis zwischen Wissen und Können, wo es also meistens um Wissensanhäufung geht, aber nicht um Aneignung und Verwandlung zum Können:

„Success in the classroom does not implicate effective functioning in life, and nonacademic criteria ought to be considered in assessing the validity of the model minority image. Take the stereotype of the Asian American student who excels academically but possesses limited social skills and ability to meet life’s challenges outside the classroom. Despite the Asian American student’s educational achievement, most would hesitate to consider him or her a success“ (Ying 2000: 80).

Im Leben stehen die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, also das Können, das zum Problemlösen erforderlich ist, im Vordergrund. Die vorliegende Arbeit versucht daher, das Verhältnis von Wissen und Können mit Hilfe der Operationalisierung des Studienerfolges zu erfassen.

Rolle der Geschlecht

In vielen Studien wird das Geschlecht als Variable im interkulturellen Kontext herangezogen. Z.B. wird anhand von Ergebnissen einer Untersuchung von 106 chinesischen Studierenden in den USA dargestellt, dass männliche chinesische Studierende ein traditionelleres Verhalten zeigen und daher wegen fehlender Flexibilität und Offenheit mehr Schwierigkeiten in der Integration haben (Tang & Dion 1999, zitiert von Yeh 2003). Tang & Dion (1999) meinen,

Frauen erleben „more of a contrast between traditional gender roles and their cultural values“. Andere Studien zeigen gleiche Ergebnisse, dass asiatische Frauen mehr über eine „egalitarian“ Einstellung verfügen als asiatische Männer (Chia, Moore, Lam, Chuang, & Cheng, 1994). Es ist aber zu betonen, dass in solchen Studien die interkulturelle Kompetenz bzw. der Erfolg der Integration stark vom jeweiligen Forschungsinteresse in Abgrenzung der vorliegenden Forschung definiert wird. Als Beispiele mögen dienen Huang & Uba 1992) und Mok (1999): „women have a greater tendency to date interracially (Mok 1999); “(women) are more sexually experienced, which is a sign of assimilation (Huang & Uba, 1992) (Yeh 2003: 40). Die vorliegende Arbeit nimmt Abstand von diesen Forschungen und nimmt zu diesem sozialen Aspekt keine Stellung. Sie kommt zu eher konträren Ergebnissen, dass nämlich männliche Studierende ihre Integration, ihre interkulturelle Kompetenz und ihre Identitätsbildung positiver als weibliche bewerten. Den zentralen Punkt des Erfolges im Ausland sieht die vorliegende Arbeit in der mentalen Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Geschehen, letztlich in der logischen Denkweise bzw. in Charakteristika, die bei den männlichen Probanden auf einem schnelleren Weg zu metakognitivem Denken führen.

9. Einschränkungen und weiterer Forschungsbedarf

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch, jeden relevanten Forschungsbereich bzw. alle Forschungsmethoden einer empirischen Untersuchung abzudecken. Nachfolgend werden die notwendigen Einschränkungen kritisch und knapp zusammengefasst.

„Reverse Culture Shock“, auch "Re-entry Shock", oder "own culture shock" (Woesler 2009) bedeutet, wie Woesler (2009) definiert:

“returning to one's home culture after growing accustomed to a new one can produce the same effects as described above. This results from the psychosomatic and psychological consequences of the readjustment process to the primary culture” (Woesler 2009: 28).

Dieser “reverse” Kulturschock zeigt sich in Haltung, Einstellung, Verhalten, Weltansicht, Empfindung, Sichtweise, Kenntnis des Heimatlandes. Forschungen zeigen, je besser man sich im Gastland integriert, desto größeren „reverse culture shock“ wird man im Heimatland haben (Woesler 2009). Unter den Probanden der vorliegenden empirischen Forschung gibt es manche, die nach dem Studium nun wieder in China leben. Es wäre interessant zu beobachten, ob und inwieweit sie Probleme haben, sich dort wieder zu integrieren. Dies wäre ein Indikator für erworbene interkulturelle Kompetenz.

“Coping Strategy” ist ein viel erforschtes Feld. Nach Folkman und Lazarus (1990) wird es definiert als “constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing”. Es gibt drei Kategorien zur Klassifikation der Coping Strategy: appraisal-focused (adaptive cognitive), problem-focused (adaptive behavioral) und emotion-focused (Weiten 2008). Das heißt, “Coping Strategy” fokussiert auf strategische Adaption und Regulation von Stresssituationen und Schwierigkeiten im Hinblick auf Aspekte der Problemlösung bzw. von Emotionen. Dieser Ansatz wurde bei der vorliegenden Forschung nicht thematisiert, da schon nahestehende Wege und Ansätze verwendet wurden. Coping Strategy bezieht sich auf Handlungsaspekte, wobei die vorliegende Arbeit sich auf die gesamte Situation des Auslandsstudiums, vom Studienerfolg bis zur Metakognition als Instrument für Regulation- und Adaptionsstrategien darstellt. Dabei steht die mentale Auseinandersetzung im Mittelpunkt.

Im Forschungsbereich der akademischen Adaption wurden Untersuchungen durchgeführt, die die Relation zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Adaptionfähigkeiten zum Gegenstand haben. Tuna (2003) fasst dazu folgende Forschungsfelder zusammen: "self-concept" (Panori, Wong, Kennedy, & King 1995), "optimism" (Brisette, Scheier, & Carver 2002), "identity processing style" (Berzonsky & Kuk 2000), "locus of control" (Njus & Brockway 1999), und "alienation" (Baker & Siryk 1980). Weiters sind zu nennen die Big Five (openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism) (Matthews, Deary & Whiteman 2003).

In vielen Studien werden die Persönlichkeitsmerkmale mit interkultureller Kompetenz untersucht. Nach Sejal Mehta (2000) sind folgende Faktoren wichtig "personal, social, financial, and educational". Sie zitiert weiter Parker & McEnvoy (1993) und andere Autoren: "the most frequently cited personal characteristics positively influencing intercultural adjustment include cultural empathy (Korbin, 1984), integrity and sincerity (Harbir & Conway, 1986), and stress tolerance (Stenning & Hammer 1992)".

Wie in der Einführung schon erwähnt wurde, sieht sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit nicht in der Lage, zusätzlich selektive Studien mit Persönlichkeitsmerkmale als Prädiktoren für den Studienerfolg durchzuführen. Ferner ist auch zu berücksichtigen, dass Faktoren wie Motivation oder Persönlichkeitsmerkmale nicht zu steuern bzw. zu beeinflussen sind. Das heißt, man weiß die Ergebnisse, welche aufgrund bestimmter Motivation und Persönlichkeitsmerkmale den Studienerfolg voraussagen, aber man kann beide nicht operationalisieren bzw. verändern oder regulieren. Hingegen können die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Variablen wie Lernstrategien oder Metakognition gefördert und dabei in vielem auch verbessert werden. Es wird daher keine Relation zwischen Charakteristika bzw. Persönlichkeitsfaktoren und Studienerfolg bei chinesischen Probanden der vorliegenden Arbeit untersucht.

Hinsichtlich der nicht-kognitiven Variablen wäre das Selbstkonzept als eigenständiger Forschungsgegenstand auch für Studienerfolg und Identitätsbildung von Bedeutung. Fuertes und Sedlacek (Fuertes & Sedlacek 1994; Tracey & Sedlacek 1985, 1987) finden, positives Selbstkonzept (vgl. auch Deusinger 1986: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen) und Unterstützung von außen sind Prädiktoren für den Studienerfolg internationaler Studierender. Ferner korreliert das positive Selbstkonzept mit hoher Adaptionfähigkeit für Hochschulen (Beane 1994, Black, Mendenhall, & Oddon 1991; Chemers, Hu & Garcia 2001;

Harrison, Chadwick & Scales 1996). Bandura (1997) erörtert auch, dass die Selbstsicherheit bzw. das Selbstbewusstsein hinsichtlich jene Kompetenzen („self-efficacy beliefs“, Bandura 1997) auch positiv mit der Adaptionsfähigkeit korreliert (Gajdzik 2005).

Nun ist das Selbstkonzept (auch damit im Zusammenhang stehende Ansätze bzw. Konzepte) erstens mit der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Identitätsbildung und auch mit der Reflexion, sogar teilweise mit der interkulturellen Kompetenz in einigen Aspekten deckungsgleich. Zweitens bedürfe das Selbstkonzept als eigenständiger Forschungsansatz eines eigenen Testinstrumentariums, so dass es im Blick auf den Umfang der vorliegenden Arbeit nicht möglich war, alle Instrumentarien zu integrieren. Ähnliche Anforderungen wären auch zu berücksichtigen gewesen, wenn bei der vorliegenden Arbeit der Ansatz des Konstruktivismus bzw. radikalen Konstruktivismus in seiner ganzen Bedeutung thematisiert hätte werden sollen.

Die Arbeit an diesem empirischen Forschungsvorhaben war mit einigen Kompromissen verbunden. Die Rücklaufquote von 19% entspricht nicht gerade einem idealen Untersuchungsquorum. Von der angeschriebenen Untersuchungspopulation haben zwar mehr als 300 Personen die Einladungsemail aufgemacht und angefangen den Fragebogen auszufüllen, aber dann meistens abgebrochen, vermutlich weil die zu beantwortenden 173 Items eine zu große Menge Fragen aufweisen. Mehr Probanden hätten ein noch holistischeres Bild darstellen und eine höhere Repräsentativität liefern können.

Bei manchen Variablen wie Fachrichtung von Sozial- und Geisteswissenschaft wäre eine noch höhere Teilnehmerzahl wünschenswert gewesen. Außerdem wurden in der vorliegenden Forschungsarbeit keine Probanden aus anderen Kulturkreisen, d.h. mit anderer Lerntradition bzw. –kultur als Kontrollgruppe miteinbezogen.

Ferner birgt die stets verwendete Selbsteinschätzung in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich die Gefahr, dass erstens die Probanden nicht wahrheitsgemäße Angaben machen, und zweitens sie selber die Wahrheit nicht wissen. Aber das Instrument der Selbsteinschätzung ist das am meisten verwendete Testverfahren. Da die Selbsteinschätzung kontinuierlich in der gesamten empirischen Forschung angewendet wird, gewährleistet die Konstanz in der Verwendung dieser Methode doch eine gewissen Validität.

Der verwendete Fragebogen besteht aus Items von etablierten Fragebögen und selbsterstellten Items. Die etablierten Fragebögen bzw. ihre Skalen sind als geschlossen anzusehen. Weil nur einen Teil der Frage übernommen wird, für den übernommen Teil aber keine Referenzwerte vorliegen, kann man das Ergebnis der Teilskala mit den

Originalfragebogen nicht vergleichen. Items aus Fragebögen teilweise zu übernehmen war aber wegen des Umfangs der vorliegenden empirischen Forschung nicht zu vermeiden.

Zum Schluss ist noch zu erwähnen, dass die dieser Arbeit zugrundeliegende Literatur zum größten Teil die englischsprachigen Forschungsergebnisse in diesem Bereich wiedergibt. Es ließ sich kein Gegenargument finden, dass die Verwendung jener Ergebnisse nicht adaptiv und angemessen gewesen wäre.

10. Schlussfolgerung und Anregungen

Diese Forschungsarbeit bietet eine neue Perspektive, um den Studienerfolg im Auslandsstudium zu definieren, ihn zu analysieren und auf einem neuen Weg zu ihm hinzuführen. Es wurde von der Annahme ausgegangen, dass ein wirklich erfolgreicher Abschluss an einer deutschen Universität nur gelingt und damit auch sozusagen ein ideales Bild für ein erfolgreiches Studium im Ausland abgibt, wenn der ausländische Studierende sich sowohl um eigene Kompetenzförderung und Strategienentwicklung für das eigene Leben und Lernen gekümmert als auch gewisse Anforderungen der Integration bzw. Reflexion seiner selbst gegenüber dem Leben in der fremden Kultur erfüllt hat. Damit ist insbesondere die Fähigkeit zur Metakognition angesprochen. Die vorliegende Arbeit begreift sie geradezu als Determinante für das Auslandsstudium; sie ist eine Dimension der mentalen Auseinandersetzung, der Ansatz für Lernstrategien bzw. für deren Reflexion. „Wer akzeptiert, dass niemand über eine endgültige Wahrheit verfügt, dass unsere Wirklichkeiten von unseren Erfahrungen und Beobachtungsperspektiven abhängen, wird eine aufgeschlossene Haltung zu Fremden und Fremdem einnehmen“ (Siebert 1998: 96). Dieses Postulat zeigt, wie notwendig es ist, die Fähigkeit der Metakognition zu erwerben.

Nachfolgend wird auf das Interesse der deutschen Hochschulen an ausländischen Fachkräften und Studierenden eingegangen. Es darf also davon ausgegangen werden, dass jene auch praktische Schritte ergreifen könnten, um die in dieser Arbeit festgestellten Probleme anzugehen bzw. die dargestellten Ergebnisse in die Praxis umzusetzen bzw. umsetzen zu helfen. Folgende Anregungen werden dazu primär im Blick auf Hilfen zur Integration unterbreitet:

- Die bestehenden Angebote für ausländische Studierende, die das gemeinsame Kennenlernen, dazu interkulturelle bzw. landeskundliche Aktivitäten und Hinweise auf juristische und psychologische Hilfen zum Inhalt haben, müssten unbedingt eine Ergänzung um Orientierungsprogramme erfahren, bei denen Themen angesprochen werden, die Hilfen zur Entwicklung von Strategien für die interkulturelle Anpassung anbieten.
- Innerhalb der Hochschule ist eine effektive Interaktion zwischen Hochschulmitarbeitern und Studierenden nur gewährleistet, wenn neben den jeweiligen fachlichen Anforderungen ein grundlegendes Verhältnis gepflegt wird, das

gegenseitig von Respekt und Anerkennung geprägt ist. Insbesondere im Blick auf die ausländischen Studierenden wäre es von Vorteil, wenn gerade seitens der Hochschulmitarbeiter grundsätzlich ein entsprechendes Hintergrundwissen, vor allem ein interkulturelles bzw. transkulturelles Verständnis besonders hinsichtlich der jeweiligen Lerntradition der Studierenden gegeben wäre bzw. durch entsprechende Fortbildungsangebote vermittelt werden würde.

- Für deutsche Studierende, die mit ihren ausländischen Kommilitonen auf fachlicher und bisweilen auch persönlicher Ebene interagieren, sollte es eine selbstverständliches Anliegen sein, auch Interesse an anderen Kulturen zu zeigen und mehr über interkulturelle Themen erfahren zu wollen. Durch entsprechende Informationsangebote, evtl. auch in Form von interdisziplinären Schwerpunktveranstaltungen, könnten Anregungen zum Nachdenken und zu gemeinsamen Diskussionen gegeben werden.

Darüber hinaus wäre zu fragen, ob seitens der Hochschulen und gegebenenfalls mit deren Unterstützung andere Einrichtungen etwa der Studentenschaft oder von gemeinnützigen Organisationen (z.B. Hochschulgemeinden) gerade für internationale Studierende Kurse zur Hinführung zum metakognitiven Denken bzw. Einleitung zum Studienerfolg angeboten werden können, die folgende Ziele verfolgen:

- Mehr Bewusstsein und Reflektion über sich selbst zu fördern als das Lernen an sich;
- Auf Lernverhalten und -strategien aufmerksam zu machen und zu fördern, die zum effizienten Lernen führen;
- Strategien und Fertigkeiten zu vermitteln, die einen realistischen Plan für einen Studienerfolg herzustellen ermöglichen;
- Verständnis von Hochschulbildung und -konzept zu gewinnen, das die individuelle Motivation für Hochschulbildung intuitiv zum Ziel hat, und deren Einfluss auf Leben und individuellen Entfaltung verstehen;
- Wirklich die Anforderungen der akademischen Bildung zu begreifen und sich der Entscheidung zum Studieren zu widmen.

Alle die in der vorliegenden Arbeit genannten pädagogische Ziele der Hochschulbildung zusammengesehen, befinden sich in einer guten geistes- und bildungsgeschichtlichen Tradition quer durch den eurasischen Kontinent. So kann man schon auf Sokrates verweisen,

der bereits im 4. Jahrhundert vor Christus postuliert „Erkenne dich selbst“, und in China auf Konfuzius (im 5. vorchristlichen Jahrhundert), von dem der Spruch zitiert wird: „Der Mensch hat dreierlei Wege klug zu handeln: durch Nachdenken ist der edelste ...“. Geht es letztlich auch darum, zu einer besseren Gesellschaft zu gelangen, hilft dabei nur die Selbstreflexion als Lebensstil, um die menschliche Entwicklung stets zu kontrollieren und durch sich selbst zu regulieren.

So könnten im Übrigen weitere Forschungsarbeiten zu diesem Thema interessant sein hinsichtlich aller Migranten in Deutschland, insbesondere der aus muslimisch geprägten Kulturen, um sie in ähnlicher Weise zu befragen. Erfolgt etwa eine erfolgreiche Integration über die angebotenen Integrationskurse? Worin liegen die Gründe der uneffektiven Bemühungen? Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass eine erfolgreiche Integration und die dazu gehörigen Erfolge wie eben der Studienerfolg nicht aufgrund von bloßen Sprach- und Sozialkurse eintreten. Ausschlaggebend dafür ist vielmehr die Reflexionsfähigkeit, aber auch eine durch Reflexion erworbene interkulturelle Kompetenz, die konzeptuell zugrunde gelegt ist und daraus Handlungsstrategien entwickelt.

Wenn man auf die Debatte über die Integration von Muslimen in Deutschland blickt, wird es notwendig sein, ein neues Konzept zu entwickeln. Dabei ist es überhaupt nicht von Bedeutung, wie viele Bundesländer einer aufzählen kann oder wie viele Parteien man weiß, sondern ausschlaggebend ist die Fähigkeit, sich in die andere Kultur hinein zu versetzen und sie hermeneutisch verstehen zu können. In diesem Sinne müsste seitens der politisch Verantwortlichen der Rahmen des Integrationskurses so umgestaltet werden, dass die Vermittlung von Metakognition und Interkulturelle Kompetenz im Vordergrund steht. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit könnten geeignet sein, sie im Blick auf weiterführende Impulse für eine erfolgreiche Immigrationspolitik zu generalisieren.

Bibliografie

- Abu Laila, Y. (1981) *Studie zur Situation Ausländischer Studenten am Beispiel Clausthal – Zellerfeld und Göttingen*. Göttingen: Verlag Edition Heradot.
- Adler, P. S. (1975) The transitional experience: An alternative view of culture shock. In: *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23.
- Adler, P. S. (1987) Culture shock and the cross-cultural learning experience. In: L. F. Luce, & E. C. Smith. *Toward internationalism Cambridge*. Cambridge University Press.
- Aldenhoff, J. & Hartmann, A. & Kefer, M. (1987) Das Deutsch als Wissenschaftssprache. Inwieweit brauchen Forscher und Akademiker Deutschkenntnisse? In: *Germanistische Mitteilung* 26, S. 69-82.
- Alvino, E. Fantini, Brattleboro, VT (2005) *Assessing Intercultural Competence. A Research Project of the Federation EIL*. USA, 1995; Revised 2001, 2002, 2005 © Federation EIL, Brattleboro, VT, USA.
- Andersson, E. (2003) Who is a successful student from the perspective of university teachers in two departments? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (5), 543-559.
- Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antony, J. (1992) *Can we all get along? How college impacts students' sense of promoting racial understanding*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Pittsburgh, PA.
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005) Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137–163.
- Arasaratnam, Lily A. (2009) The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication*, issue 20, May 2009.
- Arnold, Karen (1997) College student development and academic life. - psychological, intellectual, social, and moral issues. Serie: *Contemporary higher education*; 4. Garland. New York.
- Artelt, C. (1998) *Lernstrategien und Lernerfolg - Ein Methodenvergleich, Lern- und Lehrforschung*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Astin, A. W. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astleitner, H. (1998) *Kritisches Denken: Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder*. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.

Astleitner, H. (2002) *Kritisches Denken und Web-basierte Lernumgebungen*. http://www.fachdidaktik-einecke.de/2_lernen_in_deutsch/kritisches_denken_und_web.htm (Stand: 31.01.2012)

Astleitner, H., Brünken, R. & Zander, S. (2002) Können Schüler und Lehrer kritisch denken? Lösungserfolg und -strategien bei typischen Aufgaben. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6(2), S. 51-61.

Ataca, B. (1996) *Psychological and sociocultural adaptation of Turkish immigrants, Canadians, and Turks*. Paper presented at the XIII Congress of the International Association for Cross-cultural Psychology, Montreal, Canada.

Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D.W. (1993) *Counseling American minorities: A cross cultural perspective* (4th ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

Aydin, H. (2009) *Adapting State Metacognitive Inventory in Turkish Language and Culture*. XI Anniversary Scientific Conference Biotechnol. 120 YEARS OF ACADEMIC EDUCATION IN BIOLOGY- SPECIAL EDITION/ON-LINE 45.

Aydin, Özlem (2009) *Sprache und Identität von Minderheiten*. Grin Verlag.

Bailey, C. (2005) "The UK lecturers don't teach me anything": Chinese students' expectations of their teachers and implications for UK HE providers. In: *Southampton Solent University (2005) Conference Proceedings: The Chinese and South East Asian Learner: The Transition to UK Higher Education*: September 2005. Southampton: Southampton Solent University, 1-12.

Baker, Robert W. & Siryk, Bohdan (1980) Alienation and freshmen transition into college. *Journal of College Student Personnel*, 21, 437-442.

Baker, Robert W. & Siryk, Bohdan (1984) Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

Baker, Robert W. & Siryk, Bohdan (1999) *The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)*. A WPS TEST REPORT by Western Psychological Services. Los Angeles, California.

Ballard, B. & Clanchy, J. (1991) *Teaching Students from Overseas: A Brief Guide for Lecturers and Supervisors*, Longman Cheshire, Melbourne.

Ballard, B. (1996) Through language to learning: Preparing overseas students for study in Western universities. In: COLEMAN, H. (ed.) *Society and the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

Ballard, BA (1993) *English language assistance and other forms of academic support for overseas graduate students. A discussion paper*. THE AUSTRALIAN NATIONAL UNIVERSITY. OCCASIONAL PAPER GS 93/2.

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Banscherus, Ulf & Gulbins, Annerose & Himpele, Klemens & Staack, Sonja (2009) *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland*. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, GEW, Frankfurt am Main.

Bauböck, Rainer (2000) *Integration von Einwanderern - Reflexionen zum Begriff und seinen Anwendungsmöglichkeiten*. In: Davy et al. 2000: 588-604.

Baumert, J. & Köller, O. (1996) Lernstrategien und schulische Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. S. 137-154. Weinheim: PVU.

Baur, R. / Spettmann M. (2010) Sprachstandsmessung und Sprachstandsförderung mit dem C-Test, in *Deutsch als Zweitsprache, (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 9), hrsg. v. Winfried Ulrich, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 430-445.

Baxter Magolda, M. B. (1992) Students' epistemologies and academic experiences: Implications for pedagogy. *The Review of Higher Education*, 15, 3, 265-287.

Beane, J. A. (1994) Cluttered terrain: The school's interest in the self. In: T.M. Brinphaupt & R.P. Lipka (Eds.). *Changing the self: Philosophies, techniques, and experiences*. SUNY series: studying the self (pp. 69-87). Albany: State University of New York Press.

Beirat für Migrant/Innen und Flüchtlinge– beim Bezirksamt Mitte von Berlin „Leitlinien für die Integration“, 2004. www.berlin-mitte.de/index_2690_de.html (Stand: 11.02.2012)

Bennet, M. (1993) Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Intercultural Press, pp. 21-71.

Bennett, J. M. (1986) Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural raining as Education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 117-134.

Bergmann, G. (2003) *8 mal Kompetenz - Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz*. www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf (Stand: 03.01.2012)

Berry, J. W. (1997) Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–34.

Berzonsky, M. D. & Kuk, L. S. (2000) Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98. Retrieved July 10, 2002, from the EBSCOhost database.

Berzonsky, M. D. (1989) The self as a theorist: Individual differences in identity formation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 363-376.

Berzonsky, M. D. (1990) Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. *Advances in Personal Construct Psychology*, 1, 155-186.

Berzonsky, M. D. (1994) Identity style: The relationship between process and content. *Journal of Research in Personality*, 28, 453–460.

Berzonsky, M. D., & Kinney, A. (1995) *Identity style and need for cognitive closure*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research on Identity Formation, Dog Island.

Black, J. S., & Gregersen, H. B. (1991) The other half of the picture: Antecedents of spouse cross-cultural adjustment. *Journal of International Business Studies*, 22, 461-477.

Black, J. S., Mendenhall, M., & Oddon, G. (1991) Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perspectives. *Academy of Management Review*, 16, 291-317.

Blickle, G. (1995) Lernstrategien im Studium und die „Big Five“: Eine Validierungsstudie. In: E. Witruk & G. Friedrich, G. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis* (S. 445–451). Landau: Empirische Pädagogik.

Blickle, G. (1996) Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337–352.

Block, Felix (2009) *Die Transkulturalität auf dem Prüfstand*, München, GRIN Verlag GmbH.

Bloom, A. (1981) The Linguistic Shaping of Thought. Hilldale: Lawrence Erlbaum. Horton, R. 1970 African Traditional Thought and Western Science. In: B. R. Wilson (Ed.), *Rationality*. Oxford, 131-171.

BMBF. *Internationalisierung des Studiums. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks DSW*, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.

Bochner, S., McLeod, B. & Lin, A. (1977) Friendship patterns of overseas students: A functional model. *International Journal of Psychology*, 12, 277-294.

Bock, Irmgard (1994) Pädagogische Anthropologie. In: Leo Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (Studienausgabe), München 1994. S. 99–108.

Boerner, Sabine & Seeber, Günther & Keller, Helmut & Beinborn, Peter (2005) Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37, S. 17-26.

Bos, W./Hornberg, S./Arnold,K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007) *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Boyer, Ernest L. (1987) *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper and Row.

Brinson, J. A., & Kottler, J. (1995) International students in counseling: Some alternative models. *Journal of College Student Psychotherapy*, 9, 57-90.

Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002) The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-11. Retrieved September 19, 2002, from the PsycARTICLES database.

Brügelmann, Hans (2003) IGLU-2001: Zu Risiken und Nebenwirkungen... In: *Grundschulverband aktuell*. Nr. 82 (April 2003, 12-16).

Bums, D.G. (1965) *Travelling Scholars: An Enquiry into the Adjustment and Attitudes of Overseas Students Holding Commonwealth Bursaries in England and Wales*. Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Butcher, A., Lim, L-H., McGrath, T. & Revis, L. (2004) *Nga Tangata: Partnership in the Pastoral Care of International Students*. Auckland: Asia Pacific Migration Research Network.

Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Cabrera, A. F., & Nora, A. (1994) College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 16(3-4), 387-409.

Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching (1990) *Campus Life: In Search of Community*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1990.

Carnevale, A. P. (1999) *Diversity in higher education: Why corporate America cares. Diversity digest*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Carr, J. L., Koyama, M., & Thiagarajan, M. (2003) A women's support group for Asian international students. *Journal of American College Health*, 52, 131-137.

Cass, C.V. (1979) Homosexual Identity Formation: A Theoretical Model. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235.

Cass, C.V. (1984) Homosexual Identity Formation: Testing a Theoretical Model. *Journal of Sex Research*, 20 (2), 143-167.

Castells, Manuel (2000): The Rise of Network Society. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Oxford: Blackwell.

Chase, W.G., & Ericsson. K. A. (1981) Skilled memory. In JR. Anderson (lid). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Chase, W.G.. & Ericsson, K.A. (1982) Skill and working memory. In G.H. Bower (lid.). *Vie psychology of learning and motivation* (Vol. 16). New York: Academic Press.

Che, Liping & Huang, Xiting. (2006) A Research on College Students' Self-confidence: The Theoretical Construct; *Psychological Science*.

Chee Choy & Phaik Kin Cheah (2009) Teacher Perceptions of Critical Thinking Among Students and its Influence on Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2009, Volume 20, Number 2, 198-206.

Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B. (2001) Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 55-64.

Chen, G. M, & Starosta (2000) The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communications*. issue 3, pp.1-15.

Chen, Yishan (1995) *Ausländische Studierende in der BRD: Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland*. Münster, New York: Waxmann.

Cheng, S.T., & Hamid, P.N. (1995) An error in the use of translated scales: The Rosenberg Self-Esteem Scale for Chinese. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 431-434.

Chia, R. C., Moore, J. L., Lam, K., Chuang, C. J., & Cheng, B. S. (1994) Cultural differences in gender role attitudes between Chinese and American students. *Sex Roles*, 31, 3-30.

Chickering, A. (1969) *Education and Identity*, San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W., & Reisser L. (1993) *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Chickering, A. W., and L. Reisser (1997) The Seven Vectors. In: K. Arnold and I. C. King (eds.), *College Student Development and Academic Life*. New York: Garland.

Church, A. T. (1982) Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*, vol 91, 540-572.

Çinar, Dilek & Hofinger, Christoph & Waldrauch, Harald (1995) *Integrationsindex. Zur rechtlichen Integration von AusländerInnen in ausgewählten europäischen Ländern*. IHS, Reihe Politikwissenschaft, Nr.25.

Cook, C., Heath, F. & Thompson, R.L. (2000) A meta-analysis of response rates in web- or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60 (6), 821-836.

Corebima, AD (2009) *Metacognitive Skill Measurement Integrated in Achievement Test*. State University of Malang.

Cortazzi, M. & Jin, L. (1997) Communication for learning across cultures. In: McNamara, D. and Harris, R. (eds.) *Overseas Students in Higher Education*. London and New York: Routledge.

Craik, F.I.M. & Ijuckhart. R.S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. II. 671-684.

Crittenden, K., Fugita, S., Bae, H., Lamung, C., & Lin, C. (1992) A cross-cultural study of self-report depression among college students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 163-178.

D' Angelo, E. (1971) *The Teaching of critical thinking*. (Bd. Vol. 1). Amsterdam: B.R. Grüner.

DAAD (2000) *Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland*, Bonn.

DAAD (2003) *Ausländische Studentinnen und Wissenschaftlerinnen in Deutschland. Sonderauswertung von DAAD und HIS zur Jahresversammlung 2003 der HRK in Dresden*. 5./6. Mai 2003.

Daxner, M. (1999a) Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung: Auf dem Weg in die Rechtfertigungsgesellschaft. In: HRK (Hrsg.), *"Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium*

und Lehre und ihre Folgen (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999) (S. 41-49). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Daxner, M. (1999b) Das neue Berufsbild: Leistung und soziale Sicherung. In: D. Müller-Böling & K. Sager (Hrsg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht - Vergütungsstrukturen - Qualifizierungswege* (S. 71-82). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Deardorff, Darla K. (2006) The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, in: *Journal of Studies in International Education* (2006) In: *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff.*

Dennis, Jessica M. & Phinney, Jean S. & Chuateco, Lizette Ivy (2005) The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, Volume 46, Number 3, May/June 2005, pp. 223-236.

Department of Applied Economics Student Learning Unit Victoria University of Technology. HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July 1999.

Deusinger, Ingrid (1986) *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen* (FSKN). Göttingen: Hogrefe.

Dewey, J. (1933) *How we think*. Boston (USA): Heath & Co.

Diekmann, Andreas (2002) *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. 9. Aufl., Reinbek.

Dillman, D. A. (2007) *Mail and internet surveys: The tailored design method with new internet visual and mixed-mode guide*. Hoboken, NJ: Wiley.

Dion, K. L., Dion, K. K., & Pak, A. W. (1992) Personality-based hardiness as a buffer for discrimination related stress in members of Toronto's Chinese community. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24, 517–536.

Glaska, A. and Krekeler, C. (2008) Self-assessment of pronunciation. *System*, 36, pp. 506-516.

Glugosch, S. (2005) *Prognose von Studienerfolg*. Aachen: Shaker.

Domenig, Dagmar (2001) Einführung in die transkulturelle Pflege. In: dies. (Hg.): *Professionelle transkulturelle Pflege*. Bern, Hans Huber: 139-158

Duarte, Fernanda (2010) Addressing student cynicism through transformative learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. Volume 7, Issue 1 2010. Article 4.

Dube, Juliane (2010) *Messung von sprachlichen Teilfertigkeiten. Eine kritische Reflexion zu Sprachstandstests am Beispiel des C-Tests nach Baur & Spettmann*. Studienarbeit. Universität Duisburg-Essen.

Duda, R. / Riley, P (Hrsg.) (1990) *Learning Styles: Proceedings of the First European Seminar*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Dunlop, F. (1966) *Europe's Guests Students and Trainees: a Survey on the Welfare of Foreign Students and Trainees in Europe*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

Duron, Robert & Limbach, Barbara & Waugh, Wendy (2006) Critical Thinking Framework For Any Discipline. In: *International Journal of Teaching and Learning*. Volume 17. Number 2. 2005. P.160.

Eckhardt, Wolfgang (1996) Michail Aleksandrovich Bakunin. Ein biografischer Überblick. In: www.bakunin.de/biografie.html (Stand: 31.01.2012) In: *Lexikon der Anarchie*, hrsg. von Hans Jürgen Degen. 4. Ergänzungslieferung. Bösdorf.

Eggen, P.D & Kauchak, D.P. (1996) *Strategies for Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Egger, Teresa (2010) *Vermittlung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen im schulischen Unterricht – Weiterentwicklung eines Interviewleitfadens zur Erfassung konkreter Unterrichtsbeispiele (eine qualitative Pilotstudie)*. Diplomarbeit. Universität Wien.

Ehlich, Konrad (1993) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. 1993.

Ennis, R. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: J. Baron & J. Sternberg (Hrsg.), *Teaching thinking skills*. (S. 9-26). New York: Freeman.

Entwistle, N., & Hounsell, D. (1975) *How Students Learn*. Lancaster: University of Lancaster.

Ericsson, K. A, & Simon, H. A. (1980) Verbal reports as data. *Psychological Review*. 87. 215-251.

Erikson, E. (1974) *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandeln*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1970) "Identity crisis" in perspective. In: E.H. Erikson, *Life history and the historical moment*. New York: Norton.

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (2003) Einführung. In: J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. IX-XL), Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Esser, H. (2001) *Integration und ethnische Schichtung. Mannheim. Arbeitspapiere* - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/> (Stand: 03.11.11).

Esser, H. (2003) What Substance Is There to the term 'Leitkultur'. In: R. Cuperus, K. Duffek & J. Kandel (eds.), *The Challenge of Diversity. European Social Democracy Facing Migration, Integration and Multiculturalism*. Innsbruck etc.: StudienVerlag, pp. 47-58.

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido-DiBrito, F. (1998) *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Evans, Nancy J. (2010) *Student development in college - theory, research, and practice*. Jossey-Bass. San Francisco.

Ewing, S.C. (1998) Alternative Assessment: Popularity, Pitfalls, and Potential". *Assessment Update*, Jan.-Feb.1998, Vol.10, No.1.

Exum, H.A., & Lau, E.Y. (1988) Counseling style preference of Chinese college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 16, 84–92.

Facione (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*.

Fend, H. (1991) *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern, Stuttgart: Huber.

Fernandez-Duque, Diego & Baird, Jodie A. & Posner, Michael I. (2000) Executive Attention and Metacognitive Regulation. In: *Consciousness and Cognition* 9, 288–307 (2000).

Folkman & Lazarus (1990) Coping and Emotion, in: Nancy Stein et al. eds., *Psychological and Biological Approaches to Emotion*.

Friedel, Curtis R., Irani, Tracy A., Rhoades, Emily B., Fuhrman, Nicholas E., Gallo, Maria (2008) It's in the Genes: Exploring Relationships between Critical Thinking and Problem Solving in Undergraduate Agriscience Students' Solutions to Problems in Mendelian Genetics. In: *Journal of Agricultural Education*. Volume 49, Number 4, 2008.

Fuertes, J. N., & Sedlacek, W .E. (1994) Using the SAT and noncognitive variables to predict the grades and retention of Asian American university students. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 27, 74-85.

Fumham, A. & Bochner, S. (1986) *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. New York: Methuen.

Furnham, A. (1987) The adjustment of Sojourners. In: Y.Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current approaches* (pp. 42-61). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Furukawa, T., & Shibayama, T. (1995) Factors including adjustment of high school students in an international exchange program. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 182(12), 709-714.

Gajdzik, Patrycja K. (2005) *Relationship between Self-efficacy Beliefs and Socio-cultural Adjustment of International Graduate Students and American Graduate Students*. Dissertation. Baylor University.

Gao, G., & Gudykunst, W. (1991) Uncertainty, anxiety, and adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(3), 301-317.

Gao, L. & Watkins, D. (2001) Identifying and assessing the conceptions of teaching of secondary school physics teachers in China. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 443-469.

- Gardiner, D. (1989) *The Anatomy of Supervision: Developing Learning and Practice Competence for Social Work Students*. Milton Keynes: Open University Press.
- Garrison, Randy (1991) *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*.
- Garrison, Randy & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Geelhoed, R. J.; Abe, J. & Talbot, D.M., (2003) A qualitative investigation of U.S. students' experiences in an international peer program. *Journal of College Student Development*. Jan/Feb 2003, Vol. 44, Issue. 1, pp. 5 et seq. (13 pp.)
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Golde, C. M. (1998) Beginning graduate school: Explaining first year doctoral attrition. In: M.S. Anderson (ed.), *The experience of being in graduate school: An exploration*. New Directions for Higher Education, 101. (pp.55-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Göppel, R. (2005) *Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gourgey, A. F. (2002) Metacognition in basic skills instruction. In: H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 17-32). Dordrecht: Kluwer.
- Graff, R. W. & Cooley, G. R. (1970) Adjustment of commuter and resident students. *Journal of College Student Personnel*, 11, 54-57.
- Gu, Q. & Schweisfurth, M. (2006) Beyond Cultural Models of 'the' Chinese Learner. In: *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 19, No. 1, 2006.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1987) Basic training design: Approaches to intercultural training. In: D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*, Vol. 1: Issues in theory and design (118-154). New York: Pergamon Press.
- Gurin, Patricia & Dey, Eric L. & Gurin, Gerald & Hurtado, Sylvia (2004) The Educational Value of Diversity. In: *Defending diversity: affirmative action at the University of Michigan*. P. 97-188.
- Hahn, K. (2005) Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und die Positionierung Deutschlands. In: Lanzendorf, U. (Hrsg.), *Wegweiser Globalisierung - Hochschulektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote*. Kassel: Werkstattbericht 62, S. 13-35.
- Halpern, D. F. (1989) *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hansen, J. (1998) *Current research on acculturation and SLA*. Colloquium organized at 1998 TESOL Convention in Seattle, Washington.
- Harbir, A. D., & Conway, B. (1986) The successful expatriate: How to cope in Indonesia. *Euro-Asia Business Review*, 5, 47-51.

Harring , Marius (2008) *(Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten – Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen*.

Harris, R., & Lavan, A. (1992) 'Professional mobility in the new Europe: the case of social work', *Journal of European Social Policy* 2, 1-15.

Harris, Robert (1995) Overseas students in the United Kingdom university system. *Higher Education* 29: 77-92. Kluwer Academic Publishers.

Harrison, J. K., Chadwick, M., & Scales, M. (1996) The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 167-188.

Hausstein, Alexandra (2000) *Metzler-Lexikon Kultur der Gegenwart: Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945* (hrsg.) Ralf Schnell. Stuttgart. Weimar: Metzler. S. 231-232.

Heckmann, Friedrich (2005) *Bedingungen erfolgreicher Integration. Bayerisches Integrationsforum „Integration im Dialog – Migranten in Bayern“ bei der Regierung von Oberfranken am 28.01.2005 in Bayreuth*.
<http://www.stmas.bayern.de/migration/integrationsforum/ofr0128h.pdf> (Stand: 21.10.2011)

Hedge, Tricia (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press. Oxford.

Heidt, E. U. (1989) Westliche Bildungssysteme in nicht-westlichen Gesellschaften. In: Trommsdorff, G. (Ed.), *Sozialisation im Kulturvergleich*. S. 240-271. Stuttgart.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1996) *Problemerleben und Studienerfahrungen von Studienanfängern in Landau und Innsbruck. Beitrag zum 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München*.

Helms, Janet (2012) *Boston College Institute for the Study and Promotion of Race and Culture*.

Hodge, S. (2000) *Global smarts: the art of communicating and deal making anywhere in the world*. New York: Wiley.

Hofer, S. M., Stallings, M. C., Reynolds, C. A., Cliff, N. & Russell, G.L. (1994) What criteria define a successful career in psychology? It depends on who you ask. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (2), 447-458.

Hofinger & Waldrauch (1997) *Einwanderung und Niederlassung. Studie im Auftrag des Wiener Integrationsfonds*. Wien.

Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2002) *Exploring culture: exercises, stories, and synthetic cultures*. Maine: Gert Jan Hofstede.

Howard, J.B. Pebruari (2004) *Metacognitive Inquiry. School of Education*. Elon University.

HRK (Hrsg.) (2004) 2003 *Guide Quality Assurance at Higher Education Institutions: A Progress Report and the Results of a Survey of the Quality Assurance Project*. (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2004). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Huang, K., & Uba, L. (1992) Premarital sexual behavior among Chinese college students in the United States. *Archives of Sexual Behavior*, 21, 227–240.

Huang, L. N. (1997) Asian American adolescents. In: E. Lee (Eds.), *Working with Asian Americans: A guide for clinicians* (pp. 175–195). New York: Guilford Press.

Hubbard, R. (1994) Addressing the language and cultural problems of overseas students in the context of mathematics classes. *Higher Education Research and Development*, 13(2), 133-142.

Huff, Jennifer L. (2009) Parental attachment, reverse culture shock, perceived social support, and college adjustment of missionary children. *Journal of Psychology & Theology* 29.3 (2001): 246-264.29 Sept 2009.

Hutchings, K. (2002) Improving selection processes but providing marginal support: A review cross-cultural difficulties for expatriates in Australian organizations in China. *Cross Cultural Manage.* 9: 32-57.

Hwang, H. T. & Watanabe, T. H. (1990) *Little overseas students from Taiwan: A look at the psychosocial adjustment issues*. Unpublished master's thesis, University of California at Los Angeles, Los Angeles, CA.

Hyun, J., Quinn, B., Madon, T., & Lustig, S. (2007) Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. *Journal of American College Health*, 56, 109-130.

Hyun, M. (1994) *Helping to promote racial understanding: Does it matter if you're Black or White?* Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Tucson, AZ.

Idol, L. & Jones, B. F. (Hrsg.) (1991) *Educational Values and cognitive Instruction: Implications for Reform*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ikeguchi, Cecilia (2008) Cultural Learning and Adaptation: A Closer Look at the Realities-Tsukuba Gakuin University. *Intercultural Communication Studies XVII*: 1 2008.

Isserstedt, W. & Schnitzer, K. (2002) 16. *Sozialerhebung. Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland*.

Janosik, S. M. (1987) *Relationship of residence hall environments and student sense of competence and academic achievement* (Doctoral dissertation, Virginia Tech, 1987).

Karcher, W., Etienne, A. (1992) Zwischen Betreuung und aktivem Studieren: Zum Ausländerstudium als Prozess interkultureller Auseinandersetzung. In: Thomas, A., Sandhaas, B. (Hrsg.): *Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern*. Saarbrücken 1992: 53-65.

Katrinli, Alev & Penbek, Sebnem (2010) Role of cultural sensitivity on creativity of academic expatriates: The moderating effect of culture. Izmir University. In: *African Journal of Business Management* Vol. 4(5). pp. 755-763.

Keller, G. (2001) The new demographics of higher education. *Review of higher education*, 24(3), 219-235.

Keupp, H. (2009) Identitätskonstruktion in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: H. Theunert (Hrsg.), *Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien* (S. 53-77). Kopaed. München.

Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. et al. (Hrsg.) (1999) *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Kilinc, A., & Granello, F. P. (2003) Overall life satisfaction and help-seeking attitudes of Turkish college students in the United States: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 6, 56-69.

Kim, Y. Y., & Gudykunst, W. (1988) *Cross-cultural adaptation: Current approaches*, 11. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kinnell, M. (1990) *The Learning Experiences of Overseas Students*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Kitchner, K. S., & King, P.M. (1990) The reflective judgment model: Transforming assumptions about knowing. In: J. Mesirow and Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 157-176). San Francisco: Jossey-Bass.

Knight, J. (2003) *Updating the definition of internationalization*. *International Higher Education*. Center for International Higher Education, Boston College.
http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm (Stand: 21.10.2011)

Knobloch, Clemens & Schaefer, Burkhard (1994) Fächerübergreifender wissenschaftlicher Wortschatz. In: Schaefer, Burkhard (Hg.). *Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis*, Essen, Die Blaue Eule 1994, 125-148.

Kobrin, S. J. (1984) *International expertise in American business*. New York, NY: Institute of International Education.

Kohlberg, Lawrence (1969) Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: D. Goslin, *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, Lawrence & Levine, Charles & Hewer, Alexandra (1983) *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Basel, NY: Karger.

Konegen-Grenier, C. (2001) *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: DIV.

König, Eckehard (1994) Werte und Normen in der Erziehung, In: Leo Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg, 2001. S. 219-229.

Konno (2005) *Examining the relationship between ethnic identity and adjustment in Asian international students: Understanding the experience of third culture kids*.

- Konrad, K., (2000) Differentielle Betrachtung selbstgesteuerten Lernens – Effekte unterschiedlicher Handlungsfelder und demographischer Variablen. In: G. A. Straka & H. Delicat (Hrsg.), *Selbständiges Lernen – Konzepte und empirische Befunde* (S. 31-41). Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS, Bd.5, Universität Bremen.
- Koptelzewa, G. (2009) Interkulturalität in der akademischen Zusammenarbeit zwischen Ost und West. In: Bürgel, M., Umland, A (Hrsg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa IV. Chancen und Hindernisse internationaler Bildungskooperation*. Frankfurt: Peter Lang. S. 264-291.
- Kotenkar, Arun (1980) *Ausländische Studenten in der BRD*. Stuttgart: Alektor-Verlag.
- Kraak, B. (2000) Erziehung zum kritischen Denken - Eine wichtige - vielleicht die wichtigste Bildungsaufgabe der Gegenwart. *Pädagogisches Handeln*, 4, S. 51-70.
- Krekeler, Christian (2005) *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*.
- Krüger, Lydia (2001) *Die soziale Situation ausländischer Studierender Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an der Universität Trier im Wintersemester 2000/2001*. Zentrum für europäische Studien, Universität Trier.
- Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988) The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities. *ASHEERIC Higher Education Report Series*, No. 1. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2005) *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D. (1999) A Developmental Model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), S. 16-25.
- Kuo, B. C. H. & Roysircar, G. (2006) An exploratory study of cross-cultural adaptation of adolescent Taiwanese unaccompanied sojourners in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 159-183.
- Kuo, S. Y. (1991) *You tai wan chieng wang mei guo de shao liu shu sheng wen ti ju ying jou* (Research on Taiwanese unaccompanied minors in the United States). Taipei, Taiwan: The Institute of American Culture, Academia Sinica.
- Langenfeld, Christine (2001) *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten: Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Mohr Siebeck GmbH & Co. K.
- Lay, C. & Verkuyten, M. (1998) Ethnic minority identity and psychological well-being: The mediating role of collective self-esteem. *Journal of Applied Social Psychology*, 28.
- Lay, C., & Nguyen, T. (1998) The role of acculturation-related and acculturation non-specific daily hassles: Vietnamese-Canadian students and psychological distress. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30, 172–181.
- Lee, Wonkyung. (1998) *Prüfungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse bei ausländischen Studienbewerbern, Studienbewerberinnen (PNdS, DSH)*. München.

Lehker, Marianne (2004) TestDaF und DSH in Sachsen-Anhalt. Zur Evaluierung der Teilprüfung schriftliche Textproduktion (Zusammenfassung). Osnabrück. In: Armin Wolff (Hrg.). *Integration durch Sprache*. Fachverb. Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg.

Leong, F.T. L., & Sedlacek, W. E. (1986) A comparison of international and US students' preferences for help sources. *Journal of College Student Personnel*, 27, 426–430.

Leong, F.T., Mallinckrodt, G., & Kralj, M.M. (1990) Cross-cultural variations in stress and adjustment among Asian and Caucasian graduate students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 18, 19–28.

Lewis, A. E., Chesler, M., & Forman, T. A. (2000) The impact of "colorblind" ideologies on students of color: Intergroup relations at a predominantly White university. *The Journal of Negro Education*, 69(1/2), 74-91.

Lewthwaite, Malcolm (1996) A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling* 19:167-185, 1996. ©1997 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Li, Ying (2008) Review on research about Chickering's seven factors theory in China. *US-China Education Review*, ISSN1548-6613, USA. May 2008, Volume 5, No.5 (Serial No.42) P. 50-54.

Lin, J. C. G., & Yi, J. K. (1997) Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. *College Student Journal*, 31, 473-479.

Linten, M. & Prüstel, S. (2010) Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) *Auswahlbibliografie "Kompetenz in der beruflichen Bildung"*.

Liu, Jun (2000) Understanding Asian students' oral participation modes in American classrooms. In: *Journal of Asian Pacific Communication* 10:1.

Liu, Jun (2001) *Asian Students' Classroom Communication Patterns in U.S. Universities: An Emic Perspective* (Food Preservation Technology Series). Ablex Pub Corp.

Livingston, J.A. (1997) *Metacognition: An Overview*.

<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuel/cep564/metacog.htm> (Stand: 31.01.2012)

Locke, John (1690) *An Essay concerning Humane Understanding*. (Deutsch: Ein Versuch über den menschlichen Verstand).

Lysgaard, S. (1955) Adaption in a foreign society: Norwegian Fulbright guarantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.

Maček, Miguel (o.J.) *Geschlechtliche Identität bei MigrantInnen und ihre Bedeutung für Sucht und Prävention*. Gruppenanalytiker. Condrops e.V. München.
http://www.praevention.at/upload/documentbox/Macek_1.pdf (Stand: 31.01.2012)

Mallinckrodt, B., & Leong, F.T.L. (1992) International graduate students, stress, and social support. *Journal of College Student Development*, 33(1), 71–78.

Manese, J. E., Sedlacek, W. E., & Leong, F.T. (1988) Needs and perceptions of female and male international undergraduate students. *Journal of Multicultural Counseling Psychology*, 39, 214–218.

Manese, J. E., Sedlacek, W. E. & Leong, F. T. L. (1988) Needs and perceptions of male international undergraduate students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 16, 24-29.

Marcia, James E. & Chandler, Michael J. (2003) *Personal persistence, identity development, and suicide: a study of native and non-native North American adolescents*. Volume 68, Issue 2. Boston, Mass. Blackwell.

Marcia, James E. (2002) Identity and Psychosocial Development in Adulthood. In: *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7-28.

Marton, F. & Saljo, R. (1976a) On qualitative differences in learning/I - outcome as a function of the learner's perception of the task. *British Journal of Educational Psychology* 46, 115-127.

Marton, F., & Saljo, R. (1976b) On qualitative differences in learning I - outcome and process, *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.

Marton, F. & Säljö, R. (1984) Approaches to learning. In: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Hrsg.), *The experience of learning* (S. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Marton, F. Dall'Alba, G. & Tse, L.K. (1993) *The Paradox of the Chinese Learner*, Educational Research & Development Unit Occasional Paper 93.1, RMIT, Melbourne.

Marx, E. (2001) *Breaking through culture shock: what you need to succeed in international business*. London: Nicholas Brealey.

Maslow, A. (1968) *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Matsumoto, D., LeRoux, J. A., Ratzlaff, C., Tatani, H., Uchida, H., Kim, C., & Araki, S. (2001) Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS). *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 483-510.

Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003) *Personality Traits*. Cambridge University Press. S. 24.

Mau, W., & Jepsen, A. D. (1988) Attitudes toward counselors and counseling processes: A comparison of Chinese and American graduate students. *Journal of Counseling and Development*, 67, 189-192.

McLeod & Lin (1977) *Friendship patterns of overseas students: A functional model*.

Mecheril, Paul & Mario do Mar CastroVarela (2010) *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag. Weinheim, Basel.

Mehta, Sejal (2000) *When the Fog Dissipates: A study on cross-cultural adjustment of international students studying in the United States*. Pennsylvania State University.

Merker, Ludwig (2009) *Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg. Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth*. Dissertation.

Mezirow, J. et al. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1990) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997) *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Michalowski & Snel (2005) *Kann man Integration messen? Vortrag zur Fachtagung „Zuwanderer integrieren“ im Stadtweinhaus am 22. April 2005*. Universität Münster und Universität Twente.
http://www.muenster.de/stadt/zuwanderung/pdf/2005doku_michalowski-snel.pdf (Stand: 21.10.2011)

Mok, T. A. (1999) Asian American dating: Important factors in partner choice. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 103–117.

Moll, Melanie (2004) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache „für Fortgeschrittene“ – am Beispiel des Linguistischen Internationalen Promotionsprogramms LIPP. In: Armin Wolff (Hrg.). *Integration durch Sprache*. Fachverb. Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg.

Monica Pagano & Laura Roselle (2009) *Beyond Reflection through an Academic Lens: Refraction and International Experiential Education*. S. 217-229.

Montagliani, A., & Giacalone, R. A. (1998) Impression management and cross-cultural adaptation. *Journal of Social Psychology*, 138(5), 598-608.

Mori, S. (2000) Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling & Development*, 78, 137-144.

Mori, Sakurako (2000) Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of counseling & development*, 78, 137-144.

Mortenson, S. T. (2006) Cultural differences and similarities in seeking social support as a response to academic failure: A comparison of Chinese college students. *Communication Education*, 55, 127-146.

Moser, Stephanie (2010) *Motive und Formen der Beteiligung an Social Network Sites in Abhängigkeit vom Identitätsstatus – Beiträge zur Identitätsarbeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*.

Mummendey, Hans D. & Grau, Ina (2008) *Die Fragebogen-Methode*. 5. Aufl. Hogrefe, Göttingen 2008.

Mummendey, Hans D. (1995) *Psychologie der Selbstdarstellung*. 2. Auflage. Hogrefe, Göttingen.

Museus, Samuel D. (2008) The Role of Ethnic Student Organizations in Fostering African American and Asian American Students' Cultural Adjustment and Membership at Predominantly White Institutions. *Journal of College Student Development*, Volume 49, Number 6, November/December 2008, pp. 568-586.

Neibecker (2011) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*.
<http://neibecker.wiwi.uni-karlsruhe.de/breiter/fertig/chemnitz/> (Stand: 13.11.2011)

Neill, S. T. (1980) *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Reinbek b. Hamburg.

Newman, Webb & Cochrane (1995) *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*.

NIE Study Group (1984) *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Niesyto, H. & Holtzwarth, P. (2003) Selbstaussdruck und Identitätskonstruktion im Kontext interkultureller Kommunikation mit Video. In: C. Winter, T. Thomas & A. Hepp (Hrsg.), *Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur* (S. 328-346). Köln. Von Halem-Verlag.

Njus, D. M. & Brockway, J. H. (1999) Perceptions of competence and locus of control for positive and negative outcomes: Predicting depression and adjustment to college. *Personality and Individual Differences*, 26, 531-548.

O'Neil H. F., Jr., Abedi J. (1996) *Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment*. Educ. Res., 89, 234-245.

Oberg, K. (1954) *Culture Shock* (Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences, A-329). Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Ofra Inbar-Lourie (2008) Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. In: *Language Testing*. 2008. 25 (3) 385-402.

Ohliger, Rainer (2007) Zuwandererintegration und -monitoring in Deutschland: Ergebnisse eines europäischen Projekts. In: *Berliner Beiträge zur Integration und Migration. Indikatoren zur Messung von Integrationserfolgen. Ergebnisse des transnationalen Projekts. Indikatoren für die Zuwandererintegration*.

Ohlsen, U. (1985) *Eine empirische Untersuchung der Einflussgrößen des Examenserfolges für Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an der Universität Münster*. Frankfurt a. M.: Lang.

Okazaki-Luff, K. (1991) On the adjustment of Japanese sojourners: Beliefs, contentions, and empirical findings. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 85-102.

Olbrich, E. (1986) Kompetenz. In: W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen*. S. 294-301. Göttingen: Hogrefe.

O'Reilly, Aileen & Ryan, Dermot & Hickey, Tina (2010) The Psychological Well-Being and Sociocultural Adaptation of Short-Term International Students in Ireland. *Journal of College*

Student Development, Volume 51, Number 5, September/October 2010, pp. 584-598.
Published by The Johns Hopkins University Press.

Oropeza, B. C., Fitzgibbon, M., & Baron A. (1991) Managing mental health crises of foreign college students. *Journal of Counseling and Development*, 69, 280–284.

Oswald, F.L., Schmitt, N., Kim, B.H., Ramsay, L.J., & Gillespie, M.A. (2004) Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance. *Journal of Applied Psychology*, 89, 187–207.

Ötsch, Walter (2006) *Entwicklungskonzept für den bereichsübergreifenden Aufbauschwerpunkt Interkulturelle und soziale Kompetenz*. Johannes Kepler Universität Linz.

Otten, Hendrik (2006) *Jugendarbeit in Europa. Anregungen zur Qualifizierung pädagogisch Verantwortlicher und zur Professionalisierung pädagogischen Handelns im interkulturellen Kontext vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit JUGEND und in der Perspektive von Jugend in Aktion*. Im Rahmen der Schriftenreihe „documents – Materialien zum EU-Aktionsprogramm JUGEND“ als Nummer 9 veröffentlicht.

Oudenhoven, JP. & Mol, S, & Vander Zee KI (2003) Study of the adjustment of Western expatriates in Taiwan ROC with the multicultural personality questionnaire. *Asian J. Social Psychol.* 6: 159-170.

Palacky, Franz (1850) *Geschichte von Böhmen – Größtenteils nach Urkunden und Handschriften*, Band 2, Teil 2: Böhmen unter dem Hause Luxemburg bis zum Tode Karls IV. – Jahre 1306 – 1378, Prag. 1850.

Palloff, R., & Pratt, K. (2003) *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. An Francisco: Jossey-Bass.

Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000) Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.

Panori, S. A., Wong, E. H., Kennedy, A. L., & King, J. R. (1995) A pilot project on college students' satisfaction and self-concept. *Psychological Reports*, 77, 255-258.

Papalekas, Johannes Chr. (Hrg.)(1989) *Kulturelle Integration und Kulturkonflikt in der technischen Zivilisation*. Frankfurt/Main.

Parker, B., & McEnvoy, G. (1993) Initial examination of a model of international adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 355-379.

Parr, G., Bradley, L., & Bingi, R. (1992) Concerns and feelings of international students. *Journal of College Student Development*, 33, 20–25.

Partizipations- und Integrationsgesetz.

<http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2fges%2fBlnPartIntG%2fcont%2fBlnPartIntG.P4.htm> (Stand: 31.01.2012)

Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991) *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005) *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pask, G. (1976) Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46, 128-148.
- Paul, Richard & Elder, Linda (2003a) *Critical Thinking... and the Art of Close Reading*, Part IV.
- Paul, Richard & Elder, Linda (2003b) *Kritisches Denken. Begriffe & Instrumente. Ein Leitfaden im Taschenformat*. Stiftung für kritisches Denken.
- Pedersen, P.B. (1991) Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19, 240-245.
- Pelinka, Anton et al. (2000) *Integrationsindikatoren. Zur Nachhaltigkeit von Integrationspolitik. Endbericht*. Projektleitung: Univ.Prof. Dr. Anton Pelinka. Durchführung: Mag. Helga Amesberger; Mag. Brigitte Halbmayr. Auftraggeber: Wiener Integrationsfonds (WIF). Wien.
- Perry & Beck (2010) *Migranten in Deutschland – Lebenswelten und wohnungsbezogene Interessen*.
- Perry, W.G., Jr. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in College*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Peterßen, Wilhelm H. (1994) Didaktik und Curriculum/Lehrplan, in: Leo Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg, 2001. S. 658–673.
- Petri, G. (1998) *Schulung des kritischen Denkens. Der Forschungsstand im Überblick und neue Entwicklungsansätze*. (Forschungsbericht 27). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Abteilung II: Evaluation und Schulforschung.
- Petri, G. (2000) *Wie kann kritisches Denken wirksam geschult werden? Ein Modellprojekt praxisorientiert - wissenschaftlicher Schulentwicklung*. Innsbruck u.a.: Studien- Verlag.
- Petri, G. (2003) *Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung*. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.
- Phinney, J. (1989) Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34–49.
- Phinney, J. (1990) Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Phinney, J., & Alipuria, L. (1996) At the interface of culture: Multiethnic/multiracial high school and college students. *Journal of Social Psychology*, 136, 139–158.
- Piening, Günter (2005) *Integrationskonzept des Berliner Beauftragten für Integration und Migration*. Vom Senat am 23.08.2005 beschlossen.
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sengsv/intmig/doku/integrationskonzept.pdf>
 (Stand: 31.01.2012)

Pierre-Yves, Martin (1999) *Metakognition im Lernprozess. Bedeutung und Umsetzung im Primarschulunterricht*. lic. phil.I.
<http://homepage.hispeed.ch/pymagix/Tourist%20Info/Psychologie/Metakognition/Metakognition%20im%20Unterricht.htm> (Stand: 21.10.2011)

PISA 2000. Baumert, J. u. a. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium. Leske + Budrich, Opladen 2001.

PISA 2000. Baumert, J. / Klieme, E. / Neubrand, M. / Prenzel, M. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Stanat, P. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hrsg.) (2001) *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

PISA 2003. M. Prenzel u. a. (Hrsg.): *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Waxmann, Münster 2004.

PISA 2003. M. Prenzel u. a. (Hrsg.): *Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Deutsches PISA-Konsortium. Zusammenfassung*. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel 2004.

PISA 2003. Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004) *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

PISA 2006. M. Prenzel u. a. (Hrsg.) *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Waxmann, Münster u.a. 2007.

Polkosnik, M.C. & Winston, R.B., Jr. (1989) Relationship between students' intellectual and psychological development: An exploratory investigation. *Journal of College Student Development*, 30, 10-19.

Polson, C. J. (2003) Adult graduate students challenge institutions to change. In: D. Kilgore & P.J. Rice (Eds.), *Meeting the special needs of adult students. New Directions for Student Services*, 102, (pp.59-68). San Francisco: Jossey-Bass.

Postner, Florian (2006) *Integration von ausländischen Studenten an bayerischen Hochschulen*. Magisterarbeit.

Poyrazli (2003) *Ethnic identity and psychosocial adjustment among international students*. Penn State University.

Poyrazli, S., Arabona, C., McPherson, R., Pisecco, S., & Nora, A. (2002) Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 632-641.

Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, R., Pisecco, S. (2001) Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. *College Student Journal*, 35, 52-62.

Pratt, D.D., Kelly, M. Wong, W.S.S. (1999) Chinese conceptions of "effective teaching" in Hong Kong: towards a culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 241-258.

Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003) Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-28.

Pritchard, Mary E. & Anile, Nina (2008) *International Students' Awareness and Use of Counseling Services*.

Rathje, Stefanie (2006) Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2006.

Rautenstrauch, Christina (2008) *Das Sprachspiel des Online-Tutoring - Zur Unterstützung von Wissenskommunikation in lernenden Online-Gemeinschaften - Eine Analyse im Kontext beruflicher Weiterbildung*. Universität Duisburg-Essen. Dissertation. http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-21269/ChRautenstrauch_151208.pdf (Stand: 31.01.2012)

Reilly, R.R. (1976) Factors in graduate student performance. *American Educational Research Journal*, 13, 125-138.

Reusser, K. & Stebler, R. (1997) Every Word Problem has a Solution – The Social Rationality of Mathematical Modeling in Schools. *Learning and Instruction* 7(4) 309-327.

Richard von Kienle (1964) *Fremdwörterlexikon*, München, (Lizenzausgabe für Bertelsmann Gütersloh). S. 187.

Richards & Franco (2006) *Engagement and Global Citizenship: Local Roots and Global Reach*. Kapiolani Community College.

Richards, Jack C. (1990) *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press. Cambridge.

Risager, K. (2007) *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Roche, Jörg (2001) *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen.

Roche, Jörg (2006a) Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo (Hrg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt, Peter Lang. 422-429.

Roche, Jörg (2006b) Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration. In: Neuland, Eva (Hrg.). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, Frankfurt, Peter Lang, 2006: 79-96.

Roche, Jörg (2008) *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.

Roche, Jörg (2009) Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 3-12.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche.pdf> (Stand: 21.10.2011)

Roche, Jörg (2012) *Vom Ethnozentrismus zu transkulturellen Kompetenzen in Fremdsprachenerwerb und Sprachunterricht. Politik als sprachlich gebundenes Wissen*. 13. Internationale Fachtagung der AG Sprache in der Politik (Kiel, 19.-21. Mai 2011).

- Rosenstiel (2008) *Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise*.
http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_folien/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf (Stand: 14.02.2012)
- Ross, Justin & Hammer, Nicole (2003) *College Freshmen: Adjustment and Achievement in Relation to Parenting and Identity Style*.
- Roysircar-Sodowsky, G., & Maestas, M.V. (2000) Acculturation, ethnic identity, and acculturative stress: Evidence and Measurement. In: R.H. Dana (Ed.), *Handbook of cross-cultural and multicultural assessment* (pp. 131-172). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruben, B. D. (1976) Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organization Studies*, 1, 334-354.
- Ruben, B. D., & Kealey, D. (1979) Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-48.
- Ruhloff, J. (1987) Lernen. In: Görres-Gesellschaft (Hrsg.), *Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft* (7., neubearbeitete Aufl., Bd. 3, S. 907–916). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration*. http://www.svr-migration.de/?page_id=25 (Stand: 21.10.2011)
- Sakurako, M. (2000) Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of counseling and development*, 78(2), 137-144.
- Sam, Lackland David (2000) Satisfaction with Life among International Students: An Exploratory Study. *Social Indicators Research* 53: 315–337. Kluwer Academic Publishers.
- Samuelowicz (1987) Learning Problems of Overseas Students: Two Sides of a Story. *Higher Education Research and Development*, 6(2), pp.121-133.
- Sandhu, D. S. (1995) An examination of the psychological needs of the international students: Implication for counseling and psychotherapy. *International journal for the advancement of counseling*, 17, 229-239.
- Santiago (2006) *Asian international students' ethnic identity, spirituality, acculturation, and experience of racism: Relationship with attitude toward seeking professional therapeutic help*. Dissertation. Iowa State University.
- Schiefele, H. & Pekrun, R. (1996) Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003) Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185–198.

Schmidt, Boris (2007) *Personalentwicklung für jungen wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung*. Dissertation. Jena.

http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=985433302&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=985433302.pdf (Stand: 23.02.2012)

Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007) Einführung in die Selbstregulation. In: M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern*. S. 9-18. Stuttgart: Kohlhammer.

Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2006) New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64–96.

Schnotz, W. (2006) *Pädagogische Psychologie*. Workbook. Weinheim: Beltz.

Schreiber, B. & Leutner, D. (1996) Diagnose von Lernstrategien bei Berufstätigen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17, 236–250.

Schumann, J. (1978) *The acculturation model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Shin, H., & Abel, N. (1999) The homesickness and contentment scale: Developing a cultural sensitive measure of adjustment for Asians. *Research on Social Work Practice*, 9(1), 45-60.

Siebert, Horst (Hrsg.) (1998) *Konstruktivismus - Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf (Stand: 21.10.2011)

Sinicrope, Castile & Norris, John & Watanabe, Yukiko (2007) Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice. Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project. *Second Language Studies*, 26(1), Fall 2007, pp. 1-58. University of Hawai'i at Mānoa.

Sinner, Kathrin (2011) *Transkulturalität versus Multi- und Interkulturalität*. <http://www.stadtkulturmagazin.de/2011/03/transkulturalitat-versus-multi-und-interkulturalitat/> (Stand: 21.10.2011)

Smith, D. G. & Schonfeld, N. B. (2000) The benefits of diversity: What the research tells us. *About campus* 5(5), 16-23.

Sodowsky, G.R. (1991) Effects of culturally consistent counseling tasks on American and international student observers' perception of counselor credibility: A preliminary investigation. *Journal of Counseling and Development*, 69, 253–256.

Stanat, P. (2006) Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, 189-219.

Stangl, Werner (2001) *Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur* (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/> (Stand: 31.10.2011)

Stening, B. W., & Hammer, M. R. (1992) Cultural baggage and the adaptation of American and Japanese managers. *Management International Review*, 32, 77- 89.

Sternberg, R. J. (1998) Metacognition, Abilities, and Developing Expertise. What Makes an Expert Student? *Instructional Science*, 26, 127–140.

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002) *Educational Psychology*. Boston: Allyn-Bacon.

Storm, Andreas (2006) *Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs bei der Bundesministerin für Bildung und Forschung, anlässlich der DAAD-Tagung „Bildungsexport als Modell internationaler Hochschulkoooperation“ am 29. November 2006, 11:20 Uhr in Berlin* (Landesvertretung Nordrhein-Westfalen)

Student Development Theory, University of Texas, Dallas.

<http://uncw.edu/stuaff/pdc/documents/StudentDevelopmentTheorybyM.Walker.pdf> (Stand: 31.10.2011)

Studentenstatistik Statistisches Bundesamt; HIS-Berechnungen: <http://www.wissenschaftweltoffen.de/2006/1/1/1/3> (Stand: 31.01.2012)

Su, Z. & Su, J. & Goldstein, S. (1994) Teaching and Learning Science in American and Chinese High Schools: a comparative study. *Comparative Education*, 30(3), 255-269.

Sullivan (1971) *Moral Education*, Toronto: University of Toronto Press, 1971.

Sun, Jin (2010) *Die Universität als Raum kultureller Differenzerfahrung chinesische Studenten an einer deutschen Hochschule. Rekonstruktion von interkulturellen Differenzen im Hochschulstudium zwischen China und Deutschland aus Sicht chinesischer Studierender in Deutschland--Bochum*. Frankfurt, M. [u.a.] Lang.

Swartz, R., & Perkins, D. N. (1989) *Teaching Thinking: Issues and Approaches, a guide for practitioners*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Taber, T.D. & Hackman, J.D. (1976) Dimensions of undergraduate college performance. *Journal of Applied Psychology*, 61, 546-558.

Tang, T. N., & Dion, K. L. (1999) Gender and acculturation in relation to traditionalism: Perceptions of self and parents among Chinese students. *Sex Roles*, 41, 17–29.

Taylor, E. (1994) A learning model for becoming intercultural competent. *International Journal of Intercultural Relations* 18(3): 389-408.

Thomas, A. (1992) Konfrontation und Integration kulturspezifischer Formen produktiven Denkens bei ausländischen Studierenden. In: Thomas, A., Sandhass, B. (Hrsg.): *Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern*. Saarbrücken. 37-52.

Tiaden, C. (2006) *Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung – Lernstrategien messen und fördern*. Dissertation: Universität Basel.

Ting, K. (2000) A Multilevel Perspective on Student Ratings of Instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*, 41(5), 637- 661.

Ting-Toomey, S. (1999) *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press.

Tinto, V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Second Edition. University of Chicago Press.

Tippelt, R. & Edelmann, D. (2003) DACUM (Developing a Curriculum). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. V. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen, und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart, S. 563-584.

Tippelt, R. & Edelmann, D. (2004) *Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick*.

Tippelt, Rudolf (2009) *Sozialisation und Bildung II*.

<http://videoonline.edu.lmu.de/files/videoonline/data/199/files/tippelt090428.pdf>

(Stand: 31.01.2012)

Torres, C. & Rhoads, R. (2006) Introduction: Globalization and Higher Education in the Americas. In: C. Torres & R. Rhoads (Eds.), *The University, State, and Market*, pp. 3-37. California: Stanford University Press.

Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1985) The relationship of noncognitive variables to academic success: A longitudinal comparison of race. *Journal of College Student Personnel*, 405-410.

Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1987) Prediction of college graduation from noncognitive variables by race. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 19, 177-184.

Trapmann, Sabrina (2007) *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Logos Berlin.

Trautmann, Sabine (2001) *Von Schulden, „Streithändeln“ und einer außerordentlichen Begabung. Die Marburger Studienzeit des russischen Universalgelehrten Michail Lomonossow*. <http://www.uni-marburg.de/profil/Geschichte/Viten/lomonossow> (Stand: 12.02.2012)

Trompenaars, Fons & Hampden-Turner, Charles (1997) *Riding the Waves of Culture*. New York: McGraw-Hill Publishing.

Troup, Patrick (1993) *Understanding Student Development Theories as Multicultural Teaching & Learning Resources – Extensive overview of several theories*.

http://www1.umn.edu/ohr/prod/groups/ohr/@pub/@ohr/documents/asset/ohr_68497.pdf

(Stand: 20.11.2011)

Tseng, Wen-Chih & Newton, Fred B. (2002) International Students' Strategies for Well-Being; *College Student Journal*, Vol. 36, 2002.

Tuijnman, A. & Kamp, M. van der (1992) *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon Press.

Tuna, Ece (2003) *Cross-Cultural Differences in Coping Strategies as Predictors of University Adjustment of Turkish and US Students*. A Thesis submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.

Unsel, Godela (1997) *Das Abenteuer „Erkennen“*. Frankfurt/M.

Uzarewicz, Charlotte & Michael Uzarewicz (2001) Transkulturalität und Leiblichkeit in der Pflege. In: *Intensiv. Fachzeitschrift für Intensivpflege und Anästhesie*. 8. Jg., Heft 4: 168-175.

Uzarewicz, Charlotte (2003) Überlegungen zur Entwicklung transkultureller Kompetenz in der Al-tenpflege. In: Friebe, J./ Zalucki, M. (Hrg.): *Interkulturelle Bildung in der Pflege*. Bielefeld, Bertelsmann Verlag: 29 – 46.

Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006) Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 7, 3-14.

Vertesi, C. (1999) Students as Agents of Change. In: S. Bond & J.P. Lemasson (1999) *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization* (pp. 129-158). Ottawa: International Development Research Centre.

Vogel, L. D., Wester, R. S., & Larson, M. L. (2007) Avoidance of counseling psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling and Development*, 85, 410-437.

Walter, P. & Leschinsky, A. (2007) Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, S. 1-15.

Ward C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001) *The psychology of culture shock*. London: Routledge.

Ward, C. (2001) The A, B, Cs of acculturation. In: D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology*. pp. 411–445. New York: Oxford University Press.

Ward, C., & Kennedy, A. (1999) The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 659-677.

Warwick, Philip (2005) *Academic skills for English as a second language students: an attempt to support overseas management studies students in the UK*. University of York.

Wehner, T. (2002) *Metakompetenz - Eine neue Ingenieurstugend*.
www.ifap.bepi.ethz.ch/pdf/Material/Sommersemester%2002/Inno.-Projekt%20IIIA.pdf
(Stand: 11.01.2012)

Wehnes, Franz-Josef (1994) Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem, in: Leo Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg, 2001. S. 256 – 270.

Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001) *Socialization of graduate and professional students in higher education: A prestigious passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report, 28 (3). San Francisco: Jossey-Bass.

Weinrich, Harald (1995) Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz Leonhard/ Weinrich, Harald (Hrsg.). *Linguistik der*

Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter (Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht; 10), 155-174.

Weiten, W. & Lloyd, M.A. (2008) *Psychology Applied to Modern Life* (9th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Welsch, Wolfgang (1995) Transkulturalität – die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen, in: *Sichtweisen. Die Vielheit der Einheit*, Weimar: Stiftung Weimarer Klassik, S. 83-122.

Welsch, Wolfgang (1995) Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1, S. 39–44.

Welsch, Wolfgang (1999) Die Kunst, mit Unsicherheit zu leben. In: *Die Zukunft des Menschen - Selbstbestimmung oder Selbstzerstörung?* hrsg. v. Richard van Dülmen, Saarbrücken: Stiftung Demokratie 1999.

Welty, J. D. (1976) Resident and commuter students: Is it only the living situation? *Journal of College Student Personnel*, 17, 465-468.

Wertheimer, Max (1964) *Produktives Denken* (German translation of Productive Thinking by Wolfgang Metzger). 2. Auflage. Frankfurt: Kramer.

Wetzel, Claudia (2007) *Soft Skills und Erfolg in Studium und Beruf: Eine vergleichende Studie von hochbegabten Studenten und Unternehmensberater*. Waxmann.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001) Psychologie des Lerner. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 207-272). Weinheim: Beltz.

Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994) Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.

Wild, K.-P. & Wild, E. (1997) Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 55–77.

Wild, K.-P. (2000) *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.

Wild, K.-P., Schiefele, U. & Winteler, A. (1992) LIST - Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. In: A. Krapp (Hrsg.), *Arbeiten zur empirischen Pädagogik und pädagogischen Psychologie* (Bd. 20). Neubiberg: Gelbe Reihe.

William E. Cross Jr. (1971) *Nigrescence: The Negro-to-Black Conversion Experience*.

Winter, Alexander (1992) *Metakognition beim Textproduzieren*. Gunter Narr.

Wintermann, Bernd (1998) Zuverlässig – Objektiv – Gültig? DSH und TestDaF-Sprachprüfungen auf dem Prüfstand. In: *Info DaF* 25, 1: 104-110.

Wissenschaftsrat (2004) *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*. (Drucksache 5920/04), Berlin: Wissenschaftsrat.

<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf> (Stand: 31.01.2012)

Wissenschaft Weltoffen 2011.

http://wissenschaft-weltoffen.de/publikation/wiwe_2011_mit_bookmarks.pdf

(Stand: 31.01.2012)

Woesler, Martin (2009) *A new model of intercultural communication – critically reviewing, combining and further developing the basic models of Permuter, Yoshikawa, Hall, Hofstede, Thomas, Hallpike, and the social-constructivism*, Bochum/Berlin 2009, book series Comparative Cultural Sciences vol. 1.

Wulff, D. (2006) Wissenschafts- und Hochschulkultur in Russland am Beispiel der Geschichtswissenschaften. In: Keith, Th., Umland, A.: *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa II*. Peter Lang 2006. 101-114.

Xiao, Z. & Dyson, J.R. (1999) Chinese students' perceptions of good accounting teaching. *Accounting Education*, 8(4), 341-361.

Xiong, Zhaoning & Spencer-Oatey, Helen (2006) *Chinese Students' Psychological and Sociocultural Adjustments to Britain: An Empirical Study*.

Yeh, C. J., & Huang, K. (1996) The collectivistic nature of ethnic identity development among Asian-American college students. *Adolescence*, 31, 645–661.

Yeh, Christine J. (2003) Age, Acculturation, Cultural Adjustment, and Mental Health Symptoms of Chinese, Korean, and Japanese Immigrant Youths. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Vol. 9, No. 1, 34–48. Educational Publishing Foundation.

Ying Y, Lee P A, Tsai J L, Hung Y, Lin M & Wan C T. (2001) Asian American College Students as Model Minorities: An Examination of Their Overall Competence. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Vol.7. No. 1, 59-74.

Ying, Y. (2001) Migration and cultural orientation: An empirical test of the psychoanalytic theory in Chinese Americans. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 3(4), 409-430.

Ying, Y. (2002a) Formation of cross-cultural relationship of Taiwanese international students in the United States. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 45-55.

Ying, Y. (2002b) The effect of cross-cultural living on personality: Assimilation and accommodation in Taiwanese young adults in the United States. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(3), 362-271.

Ying, Y., Lee, P. A., Tsai, J. L., Hung, Y., Lin, M., & Wan, C. T. (2001) Asian American students as model minorities: An examination of overall competence. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(1), 59-74.

Ying, Y.W., & Liese, L.H. (1990) Initial adaptation of Taiwan foreign students to the United States: The impact of prearrival variables. *American Journal of Community Psychology*, 18, 825–845.

Ying, Y.W., & Liese, L.H. (1991) Emotional well-being of Taiwan students in the US: An examination of pre- to post-arrival differential. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 345–366.

Yoo, Seung Hee & Matsumoto, David & LeRoux, Jeffrey A. (2006) The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations* 30 (2006) 345–363.

Young, Y. K. (2004) Long-term cross-cultural adaptation. In: D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp337-362). California: Sage Publications.

Yu-Dembksi, Dagmar (2007) *Chinesen in Berlin. Deutsch-Chinesisches Kulturnetz*. Bebra.

Zhang, Christabel & Sillitoe, Jim & Webb, Janis (1999) *Valuing cultural diversity in student learning: the academic adjustment experiences of international Chinese students HERDSA Annual International Conference*, Melbourne, 12-15 July 1999.

Zhang, N., & Dixon, N. D. (2003) Acculturation and attitudes of Asian international students toward seeking psychological help. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31, 205-223.

Zhao, CM (2002) *Intercultural competence: A quantitative study of significance of intercultural competence and the influence of college experiences on students' intercultural competence development*. Virginia Polytechnic Institute and State University.

Zukrigl, Ina; Breidenbach, Joana (2003) *Parallele Modernen – Kampf der Kulturen oder McWorld?*

Anhang

Codierung der Daten:

Überhaupt nicht einverstanden	1
Nicht einverstanden	2
Mitte/weiß nicht	3
Einverstanden	4
Sehr einverstanden	5
Geschlecht	
männlich	0
weiblich	1
V84	
Ich habe sprachliche Probleme, mich wissenschaftlich auszudrücken	1
Ich bin nicht vertraut mit dem Unterrichtsstoff	2
Es bedeutet für mich Gesichtsverlust, wenn ich mich falsch äußere	3
Ich bin es nicht gewohnt, mich im Seminar zu melden und zu äußern	4
V100	
Keine Vorkenntnisse	1
Ein bisschen	2
Es reicht für Alltagsleben	3
Fließend	4
Systematisch gelernt, sehr fließend	5
V111	
Chinesen	1
Deutsche	2
andere Ausländer	3
V158	
Ich habe Schwierigkeit im Studium	1
Ich habe finanzielle Schwierigkeiten.	2
Zukünftige Berufsperspektive	3
Heimweh, persönliche Beziehung	4
Zu wenig sozialer Kontakt mit deutschen / ausländischen Studenten	5
Schwierigkeiten mit der Integration in die deutsche Gesellschaft	6
Andere	7
V159	
Freunde oder Familie	1
Psychologische Organisationen	2
Religiöse Hilfe wie Ökumenische Gemeinde	3
Internet	4
Keine andere Hilfe.	5
V162	
Ich habe Schwierigkeit im Studium	1
Das Studium in Deutschland dauert zu lang	2

Ich habe finanzielle Schwierigkeiten.	3
langweiliges Sozialleben	4
Ich habe Heimweih.	5
Schwierigkeiten mit der Integration in die deutsche Gesellschaft	6
Isolierter sozialer Kontakt.	8
V163	
Das Studium	
Persönliche Reife und Kompetenzen	2
Integration und Sozialleben	3
Interkulturelle Erlebnisse und Erfahrungen	4
V167	
1 Geisteswissenschaft	1
2 Sprach- und Literaturwissenschaft	2
3 Sozialwissenschaft	3
4 Wirtschaftswissenschaft	4
5 Medienwissenschaft	5
6 Naturwissenschaft	6
7 Medizin	7
8 Jura	8
9 Architektur	9
10 Sport- und Gesundheitswissenschaft	10
11 Mathematik	11
12 Musik, Theaterwissenschaft	12
13 Maschinenwesen	13
14 Informatik	14
15 Elektrotechnik	15
16 Bauingenieurwesen	16
V169	
Selbstfinanziert	1
Von China staatlich finanziert	2
Austauschstudent	3
V170	
Abitur	1
Bachelor	2
Master	3
Doktor	4
V171	
Bachelor	1
Vordiplom bzw. Zwischenprüfung	2
Magister, Diplom bzw. Master	3
Doktor	4
erstes Studium abgeschlossen, gerade beim zweiten.	5
erstes Studium abgeschlossen, bei der Jobsuche	6
Im Beruf	7
V172	
1 Baden-Württemberg	1
2 Bayern	2
3 Berlin	3
4 Brandenburg	4
5 Bremen	5

6 Hamburg	6
7 Hessen	7
8 Mecklenburg-Vorpommern	8
9 Niedersachsen	9
10 Nordrhein-Westfalen	10
11 Rheinland-Pfalz	11
12 Saarland	12
13 Sachsen	13
14 Sachsen-Anhalt	14
15 Schleswig-Holstein	15
16 Thüringen	16
Alter: 1987	24
Alter: 333	33
Doppelter Eintrag in Zeilen 78, 79; 79 gelöscht	
Doppelter Eintrag in Zeilen 95, 96; 96 gelöscht	
Umkodierung der Noten in Jura	
13-18	1
9-12	2
5-8	3
0-4	4